



Caderno 1
***Histórico, princípios
e concepções***

**Orientações Curriculares para
a Educação Básica**



**Município de São Bernardo do Campo
Secretaria de Educação**

Proposta Curricular

Secretaria Municipal da Educação de
São Bernardo do Campo

Caderno 1
Histórico, princípios e concepções
Orientações curriculares para a Educação Básica

2024

PREFEITO
Orlando Morando Júnior

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO
Sílvia de Araújo Donnini

SECRETÁRIA ADJUNTA
Rosangela Babinska

DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS- SE 11
Nueli Olinda Quirino de Souza Vinturini

ASSESSOR DE GOVERNO
Joseleine de Campos Gomes

ASSESSOR DE DIREÇÃO
Caroline Guerra Takeuchi Pimenta

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS
Vanessa Takigami Alves

DIVISÃO DE SUPORTE AO ENSINO
Rosa Maria Monsanto Glória

São Bernardo do Campo (Município). Secretaria de Educação. Departamento de Ações Educacionais.

Proposta curricular / Secretaria de Educação. Departamento de Ações Educacionais. - - São Bernardo do Campo : SE, 2024.
149p. : il. (Orientações Curriculares; v.1).

Conteúdo: Caderno 1: Histórico, princípios e concepções: orientações curriculares para a educação básica. Caderno 2: Subsídios para a prática pedagógica: orientações curriculares para a educação básica. Caderno 3: Educação infantil. Caderno 4: Ensino fundamental. Caderno 5: Educação de jovens e adultos.

1. Proposta curricular 2. Prática pedagógica 3. Educação básica 4. Educação infantil 5. Ensino fundamental 6. Educação de jovens e adultos I. Título II. Série

CDD 375

Jozileide Ferreira de Castro - Bibliotecária - CRB 8/5840

Crédito das fotos: SECOM e Unidades Escolares

Capa, projeto gráfico e diagramação: Diolene Machado @alquimiaeditorial



EQUIPE DE ATUALIZAÇÃO CURRICULAR

Coordenação e Supervisão Pedagógica Geral

Rosa Maria Monsanto Glória

Coordenação de Desenvolvimento

Joseleine de Campos Gomes
Kátia Raquel Viana

ASSESSORES

Supervisão Pedagógica

Rosaura Soligo

TEMAS GERAIS

Coordenação Pedagógica

Rosaura Soligo

Assessores

Educação Inclusiva

María da Paz Castro

Educação Integral e Educação de Tempo Integral

Walter Takemoto

Tecnologias na Educação

Paloma Epprecht Machado Campos Chaves

Avaliação

Patrícia Barreto

EDUCAÇÃO INFANTIL

Coordenação Pedagógica

Rosângela Veliago

ASSESSORAS

Bianca Veronese
Carolina Cossi
Lucianna Magri
Silvia Zerbini

ENSINO FUNDAMENTAL

Coordenação Pedagógica

Renata Barrichelo Cunha e Rosaura Soligo

ASSESSORES

Língua Portuguesa

Patrícia Barreto Matemática
Lilian Ceile Marciano Ciências
Luciana Hubner Geografia
Iara Nordi Castellani

História

Fernando Isao Kawahara

Arte

Carolina Cossi

Educação Física

Fabio D'Angelo

Língua Estrangeira

Adriana Ranelli Weigel

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Coordenação Pedagógica

Walkiria de Oliveira Rigolon e Rodnei Pereira

ASSESSORES

Língua Portuguesa

Walkiria de Oliveira Rigolon e Rodnei Pereira

Matemática

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Ciências

Gustavo Isaac Killner

Geografia

Sueli Angelo Furlan

História

Lílian de Cássia Miranda de Gioia

Arte

Carolina Cossi

Educação Física

Marcos Garcia Neira

Língua Inglesa

Adriana Ranelli Weigel

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	10
APRESENTAÇÃO	12
APRESENTAÇÃO	13
REGISTROS DA HISTÓRIA	16
Orientações Curriculares da Rede Municipal de São Bernardo do Campo – Breve histórico	17
Linha do tempo – Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo	19
Fundamentação Legal	24
Publicações da Rede	30
MARCO CONCEITUAL	36
Papel social da escola e direitos de aprendizagem	37
Concepções gerais e princípios	41
Proposta de Saberes Inclusores	50
Educação na Diversidade e para a Diversidade	57
Educação Integral: um conceito com novos sentidos	62
Educação Inclusiva para todos	65
Aprendizagem e ensino	67
As tecnologias a favor da aprendizagem de todos	70
O lugar da avaliação no processo de ensino	78
A importância da documentação pedagógica	83
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	86
Organização curricular	87
Cuidados metodológicos	91
Formação de leitores, escritores e estudantes	95
Aprender a estudar: como se ensina?	101

ESCOLA DE QUALIDADE	104
Escola de qualidade	105
Propósitos da escola	107
Condições institucionais para a qualidade da educação escolar	110
Famílias, escola e território educativo	113
Responsabilidades compartilhadas	116
Escola e território educativo	120
Gestão democrática e participação das famílias	126
Professores e estudantes: protagonistas do ensino e da aprendizagem	131
Formação continuada dos profissionais da educação em São Bernardo do Campo	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
Considerações finais	141
Os estudantes deste tempo que vivemos	143
Bibliografia	145

AGRADECIMENTOS

Este documento é fruto do esforço coletivo e cotidiano que envolveu diversos atores comprometidos com a qualidade da Educação em nosso município para que nossa Cidade esteja sempre alinhada à uma Educação de Excelência tendo como princípio inabalável cuidar, proteger e incentivar todas as ações que promovem a qualidade da formação docente e dos profissionais da Educação, bem como a proteção aos Direitos da Infância e Adolescência.

Agradecemos ao Prefeito Orlando Morando por seu compromisso com a Educação Municipal de qualidade, com investimento contínuo e responsabilidade frente à formulação e implementação das Políticas Públicas Educacionais, em benefício das crianças e estudantes de São Bernardo do Campo e suas famílias.

Expressamos nossa gratidão a todos os profissionais que contribuíram de forma significativa para a elaboração deste documento.

Gostaríamos de agradecer às Equipes de Orientação Pedagógica, que, com expertise e dedicação, foram fundamentais nas ações formativas que propuseram um direcionamento das práticas educativas que integram a atualização desta Proposta. Sua visão e comprometimento foram importantes para a construção de um Currículo que valoriza a diversidade e promove o desenvolvimento integral dos alunos.

Registramos nossa gratidão aos Grupos de Trabalho (GT), compostos por educadores, gestores e especialistas, que dedicaram tempo e esforço na reflexão, discussão e formulação das diretrizes que norteiam este documento, colaboração necessária para o sucesso desta construção, bem como aos profissionais que compuseram as comissões de desenvolvimento das diversas etapas de elaboração desta Série.

Às nossas Diretoras e Encarregadas, nosso sincero agradecimento por sua liderança e apoio contínuo no processo coletivo de construção da atualização da Proposta Curricular.

Reconhecemos o importante papel do Núcleo de Formação, que vem se empenhando na condução de formações continuadas coerentes com os princípios e conteúdos preconizados por este documento.

Agradecemos ao Núcleo de Educação a Distância - NEAD, que com sua expertise em tecnologias digitais, apoiou nossa equipe na divulgação e discussão dos conteúdos contidos nesta Proposta Curricular.

Às Equipes Escolares que se empenharam na análise e estudo dos documentos prévios e na participação das discussões que resultaram no presente documento, bem como pela prática cotidiana que se alinha com os preceitos da Proposta Curricular, nosso reconhecimento. Nossa gratidão especial a todas as Equipes que contribuíram com as imagens que enriqueceram as páginas deste documento representando verdadeiramente o objetivo deste trabalho.

Finalmente, estendemos nossa gratidão a todos os profissionais da Secretaria de Educação (oficiais, PAPP (Professor de Apoio a Projetos Pedagógicos), EOT (Equipe de Orientação Técnica), professores readaptados) que direta ou indiretamente, participaram deste processo. Cada contribuição foi essencial para a concretização deste documento. O empenho de cada um é uma demonstração do compromisso de nossa comunidade educacional com a excelência e a qualidade da educação em São Bernardo do Campo.

Vale salientar que este trabalho não apenas impacta o presente, mas também pavimenta o caminho para um futuro de sucesso e realização para crianças e estudantes.

Silvia de Araújo Donnini
Secretária de Educação



Apresentação

APRESENTAÇÃO

Este documento integra a **Série Orientações Curriculares**, que reúne subsídios para o trabalho pedagógico na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo registrados em cinco publicações básicas revistas: **Caderno 1 - Introdução, Caderno 2 - Subsídios para a Prática Pedagógica, Caderno 3 - Proposta Curricular de Educação Infantil, Caderno 4 - Proposta Curricular de Ensino Fundamental I e Caderno 5 - Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos.**

O propósito que motivou a organização da **Série Orientações Curriculares** foi sistematizar o conhecimento curricular e pedagógico já produzido no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e atualizá-lo

considerando as contribuições hoje existentes como a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Paulista e outros subsídios produzidos externamente à Rede Municipal.

O processo de atualização da Proposta Curricular contou com várias etapas iniciadas em 2017, com a organização de Grupos de Trabalho (GT), que se dedicaram a estudos e produção de documentos socializados com a Rede de ensino, que serviram de instrumento para a produção da versão final da Proposta atualizada. Dando continuidade, foram criadas duas novas etapas com diferentes situações de estudos coletivos, propondo análises e discussões sobre a BNCC, inicialmente em reuniões de HTPC on-line e posteriormente, com uma ação diferenciada para cada segmento, via plataforma AVAMEC/SBC, a qual chamamos de “Integrando conhecimentos: a Educação de São Bernardo do Campo refletindo sobre seu currículo”. Ainda com foco no aprofundamento sobre a nova legislação, a Semana de Educação de 2019 trouxe esta temática como foco principal. Na intenção de potencializar a organização do documento, contamos com a participação ativa de 27 assessores externos que, em diálogo com as equipes da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, elaboraram a proposta preliminar das cinco publicações discutidas com a Rede em 2022 e 2023.

Os pressupostos que fundamentam toda a **Série Orientações Curriculares** foram abordados e debatidos com os educadores da Rede Municipal de ensino de São Bernardo do Campo inicialmente em dois momentos importantes que integraram o processo de atualização curricular - a **Semana de Educação em novembro de 2021** e a **Semana de Educação em maio de 2022**¹ - e depois em estudos e plenárias realizadas em novembro/dezembro de 2022 e maio de 2023, quando as versões preliminares produzidas pelos assessores foram analisadas e complementadas pelos educadores. Após todo esse processo, todo o material passou por uma etapa de revisões dos assessores e equipes internas para analisar e validar as diferentes indicações das plenárias e na sequência por uma etapa de revisões ortográficas e diagramação, resultando nos cinco Cadernos que compõem esta Série:

- Caderno 1 - Introdução - Histórico, princípios e concepções.
- Caderno 2 - Subsídios para a Prática Pedagógica.
- Caderno 3 - Proposta Curricular de Educação Infantil.
- Caderno 4 - Proposta Curricular de Ensino Fundamental I.

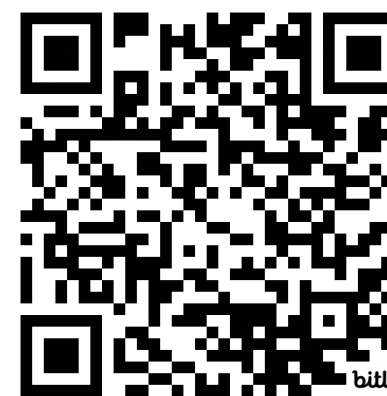
¹ https://www.youtube.com/@educacao_SBC

- Caderno 5 - Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos.

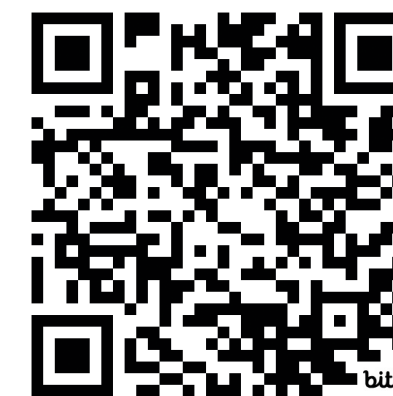
O **Caderno 1** apresenta os pressupostos da Educação em São Bernardo do Campo, somados a outras proposições, de modo a revisitar as referências conceituais para o trabalho educativo em todas as escolas.

Por fim, é importante ressaltar que nas orientações curriculares de todas as etapas e modalidades de ensino e componentes curriculares se encontrará, com destaque, a afirmação dos cuidados metodológicos necessários para o trabalho nas escolas. Essa é uma escolha intencional que expressa a convicção de que a abordagem conta tanto quanto o conteúdo, que as formas de atuar nos processos educativos são tão relevantes ou mais que os objetos desses processos. É preciso, portanto, garantir a devida atenção às formas de atuar na busca de uma educação de qualidade para todos.

Aponte a câmera do seu smartphone e escaneie o QRCode



Canal do Youtube



Site Ações Educacionais



Registros da história

Orientações Curriculares da Rede Municipal de São Bernardo do Campo – Breve histórico

Desde a década de 1970, a Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo (SE) vem sistematizando concepções e práticas pedagógicas em documentos norteadores, como pode ser observado na Linha do Tempo da Rede apresentada a seguir.

A elaboração da *Proposta Curricular* – Volume I, que acompanhou as reflexões do grupo de profissionais da Rede, materializou-se em 2004, quando a SE aprovou a primeira etapa desse projeto, apresentando os fundamentos para o trabalho escolar: os princípios, as diretrizes e os objetivos gerais de cada área de ensino, assim como a concepção

que norteará todo o trabalho. Essa proposta foi construída com base nos documentos significativos daquele período, como os Referenciais Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em 2005, dando continuidade aos estudos e ao esforço de elaboração de um documento institucional que oferecesse contribuições aos educadores e servisse como parâmetro para a elaboração do projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, a SE intensificou o diálogo com as escolas e com formadores e especialistas. Em 2007, fruto dessas discussões, foi publicado o Volume II da *Proposta Curricular*, validando o saber teórico acumulado pelos educadores da Rede ao longo dos anos e valorizando o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

O Volume II da *Proposta Curricular* (2007) é composto por seis Cadernos: Caderno 1: Introdução; Caderno 2: Educação Infantil; Caderno 3: Ensino Fundamental; Caderno 4: Educação de Jovens e Adultos; Caderno 5: Educação Especial; Caderno 6: Tecnologia, Informação e Comunicação.

A reflexão sobre a Proposta Curricular de uma Rede de ensino é contínua, por ser histórica e social. Sendo assim, entre 2017 e 2018, atendendo à necessidade de revisão para sua atualização com base em novos documentos propostos à Educação no país, a SE criou Grupos de Trabalho (GT) para a organização de ações formativas e como estratégia para o estudo e escrita de documentos que apoiassem a revisão da *Proposta Curricular* de 2007.

Foram criados GTs de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Tempo Integral, Tecnologia na Educação, Gestão Escolar, Legislação e Documentação Pedagógica. Outros GTs foram criados na sequência para discutir outras questões relevantes para a Rede de Ensino e para produzir documentos orientadores e normatizações que necessitassem de uma discussão mais ampla com temáticas sobre Alimentação, Aceitabilidade, Equipamentos e Utensílios para Alimentação Escolar, Plataforma de Apoio e Substituição Docente.

Em novembro de 2018, todos os GTs apresentaram suas primeiras produções às Equipes Gestoras, Orientadoras Pedagógicas e Equipe de Orientação Técnica (EOT) e, em 2019, foram publicados os resultados das discussões dos grupos, bem como organizadas ações formativas advindas das necessidades levantadas nos GTs, associadas às publicações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e da adesão do Currículo Paulista, em 2020.

Em 2021, foi constituída uma equipe de assessores externos, especialistas de diferentes segmentos e áreas, para participar do processo de atualização curricular da SE, tendo como referência as propostas existentes e os resultados dos GTs, considerando contribuições de documentos curriculares externos que pudessem subsidiar o processo e enriquecer a produção da equipe.

Linha do tempo – Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo

O histórico da Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo apresentado neste documento pretende valorizar a história da Rede e provocar memórias nos profissionais da educação e na comunidade escolar.

Memória e história, de acordo com o historiador francês Pierre Nora,² não são sinônimos. A história é uma operação intelectual, uma representação do passado, a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais, e que pertence a todos e a ninguém. A memória, porque carregada por grupos vivos e sensível à dinâmica da lembrança e do esquecimento, é um elo afetivo vivido no eterno presente, apresentando uma natureza ao mesmo tempo individualizada e plural.

Como esforço para reconstruir a história da Rede de São Bernardo do Campo, optou-se por construir uma linha do tempo no lugar de uma narrativa, uma vez que os históricos específicos dos diferentes segmentos e temáticas são apresentados de forma detalhada em seus respectivos cadernos e seções. Além disso, a observação da linha do tempo pode permitir ao leitor ir acompanhando, ano a ano, década a década, as transformações da Rede.

Para esta linha do tempo algumas escolhas precisaram ser feitas e buscamos destacar como a Rede veio se constituindo a partir da educação infantil, do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos e de alguns marcos e subsídios de organização e orientação da Rede.

² NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Revista Projeto História, São Paulo, v. 10, p. 1-22, jul./dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>. Acesso em: 7 jan. 2023.

1930 - 1980

1936 – Implantação de duas salas de aula para alfabetização de adultos

1957 – Criação da Escola Municipal de Surdos EMEBB Neusa Basseto

1960 – Criação do Jardim de Infância Santa Terezinha

1964 – Criação do Parque Infantil Lauro Gomes nas dependências da Igreja São João Batista

1965 – Criação do Serviço de Assistência ao Ensino Pré-Primário

1967 – Criação do Serviço de Parques Infantis

1967 - Ampliação da EJA por meio da adesão ao Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral

1967 – Parceria da prefeitura com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) (área de deficiência mental)

1970 – Criação do Serviço de Educação Especial junto ao Departamento de Educação e instalação de duas escolas para pessoas com deficiência mental (denominação usada nesse momento histórico): atuais EMEBE Rolando Ramacciotti e Profa. Marly Buissa Chiedde)

1974 – Criação do Serviço de Educação Pré-Escolar e fusão da Secretaria de Assistência ao Pré-Escolar e do Serviço de Parques Infantis (a partir de então os jardins de infância e parques infantis passam a ser denominados Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs)

1975 – Início do atendimento à pessoa com deficiência visual em uma sala de recursos anexa à EEPSEG Maurício Antunes Ferraz

1978 – Publicação do Regimento Comum das Escolas de Educação Infantil

1979 – Criação da primeira creche municipal – Creche do Parque São Bernardo

1979 - Proposta Curricular: A pré-escola em São Bernardo do Campo

1980 – A Escola Municipal de Surdo, ampliada nas décadas de 1960 e 1970, passa a se chamar NEDAC Neusa Basseto (atual EMEBE Neusa Basseto)

1980 – Criação da Oficina Abrigada de Trabalho (OAT) para profissionalização das pessoas com deficiência

1981 - Proposta Curricular Educação Pré-Escolar

1982 - Publicação do subsídio Recordando e Renovando como instrumento norteador das práticas diárias dos professores. Nele estavam contidas as Unidades de Trabalho a serem desenvolvidas.(1982- 1995)

1985 - Currículo da Educação em São Bernardo

1988 – Promulgação do Estatuto do Magistério de São Bernardo do Campo, Lei Municipal 3056/1988

1989 – Criação do Programa Municipal de Jovens e Adultos (PAMJA) (dirigidos aos funcionários municipais) e do Programa de Alfabetização e Cidadania (PAC) (destinado a todos os munícipes)

1990 - 2000

1991 – Transferência das creches do Departamento de Promoção Social para o Departamento de Educação

1991 – Criação do “Projeto Criança Diferente” com o objetivo de atender as necessidades de professores relativas ao trabalho a ser desenvolvido com as crianças com necessidades especiais (nessa época usava-se a expressão “crianças diferentes”)

1991 – Criação do Programa de Estimulação Precoce

1992 - Currículo: A Educação Infantil em São Bernardo do Campo: uma Proposta Integrada para o Trabalho em Creches e EMEI's

1993 – O Programa de Alfabetização e Cidadania (PAC) passa a ser denominado Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania (Promac)

1996 – Inauguração do Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual (CMAPDV) Nice Tonhozi Saraiva

1998 – Firmado convênio com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e transferência da responsabilidade do Ensino Fundamental I para a rede municipal

- 1998 – Implementação do Movimento de Alfabetização de São Bernardo do Campo (Mova SBC)
- 1998 – Criação da Seção de Ensino e a Equipe de Orientação Técnica do Ensino Fundamental
- 1998 – Criação do Centro Municipal de Apoio à Educação Especial – Estimulação Essencial Ernesto Augusto Cleto
- 1998 – Criação do Programa Educação Tecnológica (ET), que tinha como foco o trabalho com Robótica Educacional
- 1999 - Início das publicações dos Cadernos de Validação
- 1999 – Reestruturação da Secretaria de Educação – o Serviço de Ensino Supletivo passou a denominar-se Seção de Jovens e Adultos
- 2000 – Inauguração da Escola Municipal de Arte Educação Integrada com objetivo de integrar pessoas com deficiência às diversas formas de expressão da arte
- 2000 – Firmada parceria com o Serviço Social da Indústria (Sesi), ampliando o atendimento do Telecurso
- 2000 – Consolida-se a municipalização do Ensino Fundamental e as EMEl e creches passam a se chamar Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB)
- 2000 – Fundação das Associações de Pais e Mestres (APM) e Conselhos Escolares (CE) nas creches
- 2000 – Publicação da Resolução n. 42/2000 (instituição dos ciclos e a adoção da progressão continuada)
- 2000 – Instalação das Bibliotecas Escolares Interativas (BEI)

2001 - 2022

- 2001 – Adesão à discussão dos PCN em Ação e ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)
- 2002 – Instalação dos laboratórios de informática nas escolas de Ensino Fundamental (EF) e de Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- 2003 – Aprovação do Plano Municipal de Educação (PME 2003-2010)
- 2004 – Ampliação do Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual (CMAPDV) com nova unidade na Vila Magnólia
- 2004 – Promulgada a Lei n. 5.309, de 30 de junho de 2004, que cria o Sistema Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo
- 2004 – Absorção das salas integradas e das salas de recursos pela Seção de Ensino Fundamental (anteriormente gerenciadas pela Educação Especial) e elaboração de instrumentos de avaliação para as crianças como necessidades educacionais especiais
- 2004 – Estabelecido contrato com a Fundação para o Desenvolvimento da UNESP – Fundunesp para a continuidade do atendimento do PRO-MAC e do MOVA SBC
- 2004 - Publicação do Regimento Escolar Único em São Bernardo do Campo,
- 2007 - Fim das publicações dos Cadernos de Validação
- 2009 – Publicação da Deliberação CMED n. 2/2009, que estabeleceu as diretrizes para os cursos de Educação de Jovens e Adultos em nível Fundamental
- 2010 – Publicação da Deliberação CME n. 1/2010, que estabeleceu as diretrizes para os cursos de educação profissional, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos

- 2012 – Criação dos Centros Educacionais Unificados (CEU)
- 2013 – Instituição do Ensino Fundamental de nove anos
- 2013 – Publicação da Lei n. 6.316/2013, que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal
- 2015 – Publicação do Plano Municipal de Educação – Lei n. 6.447/15 (PME 2015-2025) em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)
- 2017 – Publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
- 2017-2018 – Criação de Grupos de Trabalho (GT) para apoiar a revisão da *Proposta Curricular de 2007*
- 2018 – Publicação da Decreto n. 20.316/2018, que dispôs sobre a criação ou alteração de denominação de unidades escolares da Rede Municipal de Ensino
- 2019 – Publicação dos resultados das discussões dos GTs

Atualizações da linha do tempo:

<https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/proposta-curricular.html>

Fundamentação Legal

A atuação no campo da Educação pressupõe conhecer a legislação para que sejam observadas as competências constitucionais e as atribuições administrativas da União, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios.

É importante destacar que a legislação tem tanto uma dimensão reguladora como uma dimensão regulamentadora.³

A legislação – normas constitucionais – é reguladora quando se apresenta na forma de leis (federais, estaduais ou municipais) que estabelecem princípios e buscam organizar a educação nacional e os sistemas de ensino. Tem uma função regulamentadora (decretos, portarias, resoluções)

³ SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 7-16. 2012. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/108>. Acesso em: 22 out. 2022.

quando instrui normas sobre a execução das leis e define as providências indispensáveis para o funcionamento dos serviços educacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), fixadas pelo Conselho Nacional de Educação, são normas obrigatórias que devem orientar o planejamento dos sistemas de ensino e a elaboração do currículo.

A fim de facilitar a consulta à legislação e as normas obrigatórias que organizam a educação em São Bernardo do Campo, estão sistematizadas no quadro a seguir as referências consideradas imprescindíveis para o trabalho dos profissionais das escolas.



ANO	DOCUMENTO	LINK DE ACESSO
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
1990	Lei n. 8069/90 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
1996	Lei n. 9394/96 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
2000	Lei nº 10.098 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viv_Identificacao/lei%2010.098-2000?OpenDocument
2001	Lei nº 10.172 - Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm
2002	Lei n. 10.436/02 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm
2003	Lei n. 10.639/03 – Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
2004	Resolução CNE/CP n. 1 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf
2008	Lei n. 11.645/08 – Estabelece a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

2008	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf
2009	Resolução CNE/CEB n. 4/2009 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial	http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
2009	Decreto n. 6.949/09 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos	http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf
2011	Decreto n. 7.611/11 – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
2012	Diretrizes Curriculares da EJA em São Bernardo do Campo (SE/SBC)	https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/orientacoes_gerais_2/Diretrizes_Curriculares_2012.pdf
2012	Lei 12.764/12 – Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
2013	Lei n. 6.316/13 – Estatuto dos Profissionais da Educação do Município de São Bernardo do Campo. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal	https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/legislacao/LM_N_6.316_13_com_as_alteracoes_das_LMs_n_6372_14_6628_17-versao_completa_consolidada_28_02_2018.pdf

2013	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192
2014	Lei 13.005/14 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e dá outras providências	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
2015	Lei n. 13146/15 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
2015	Lei n. 6.447/15 - Aprova o Plano Municipal de Educação (2015-2025) e dá outras providências	https://www.saobernardo.sp.gov.br/formularios/LM_6447_2015.pdf
2016	Lei n. 13.257/16 - Marco Legal da Primeira Infância - Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm
2016	Resolução CNE/CEB n. 2/16 - Define Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192
2017	Base Nacional Comum Curricular – BNCC	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
2019	Decreto n. 9.765/19 – Institui a Política Nacional de Alfabetização.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm
2021	Lei n. 14.254/21 – Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm

2022	Decreto n. 21.875/22 - Dispõe sobre a organização da Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo e dá outras providências	https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/legislacao/Ver%C3%A3oFinalDEC21875.pdf
2022	Lei n. 14.407/22 – Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14407.htm

Publicações da Rede

A Rede de São Bernardo do Campo, desde a década de 70, vem sistematizando concepções, princípios e orientações, produzindo um conjunto importante de subsídios formativos e de organização do trabalho pedagógico, bem como fundamentação para a atualização de sua proposta curricular.

Articulados aos marcos referenciais da linha do tempo, esses documentos ajudam a compreender os desafios, necessidades e investimentos de cada período e valorizam o esforço coletivo de construção da Educação em São Bernardo do Campo.

Cada uma das publicações evidencia, ainda, o conjunto de experiências e saberes dos profissionais da educação da Rede e, reunidas, podem contribuir com a promoção de uma escola reflexiva que, nas palavras de Isabel Alarcão,⁴ é “concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar de sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”.

As publicações estão reunidas por etapas/modalidades e por temáticas e se apresentam, portanto, como referências importantes para a discussão nas escolas.

Educação Infantil

1979 – A pré-escola em São Bernardo do Campo

1985 – Currículo da Educação em São Bernardo

1992 – A Educação Infantil em São Bernardo do Campo – Uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMEIs

2001 – Caderno de Validação “Artes Visuais na Educação Infantil – Vol. I” (SE/SBC)

2001 – Caderno de Validação “Rotina na Educação Infantil” (SE/SBC)

2003 – Caderno de Validação “Adaptação na Educação Infantil” (SE/SBC)

2004 – Proposta Curricular – Volume I

2007 – Proposta Curricular – Introdução – Volume II, Caderno 1

2007 – Proposta Curricular Educação Infantil – Volume II, Caderno 2

2007 – Educação Infantil – Brincar

2007 – Desenvolvimento Infantil

2007 – Corpo e Movimento

2007 – Avaliação

2007 – Instrumentos Metodológicos

2007 – Rotina

2007 – Caderno de Validação “Período Integral para Crianças de 0 a 6 anos” (SE/SBC)

2008 – Caderno de Validação “A Escola e a Proteção Integral: Significando o ECA no Cotidiano Escolar” (SE/SBC)

2011 – “Acolhimento e Adaptação” (SE/SBC)

2016 – “Proteção Integral: Qualificando o Cotidiano Escolar”

2018/2019 – GT Histórico da Educação Infantil

2018/2019 – GT Princípios e Conceitos da Educação Infantil

2018/2019 – GT Práticas Cotidianas da Creche

2018/2019 – GT Pré-Escola

2018/2019 – GT Documentação Pedagógica

2019 – GT Conversas sobre a Rotina de Bebês e Crianças Bem Pequenas

2019 – “Educar e Cuidar: Orientações sobre Cuidados, Higiene e Segurança no Ambiente Escolar” (SE/SBC)

2019 – Curso AVAMEC “Integrando Conhecimentos: a Educação de São Bernardo do Campo Refletindo sobre seu Currículo” (Escola da Infância: Práticas e Fundamentos à Luz da BNCC)

4 ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Ensino Fundamental

- 2007 – Proposta Curricular – Introdução – Volume II, Caderno 1
- 2007 – Proposta Curricular Ensino Fundamental – Volume II, Caderno 3
- 2007 – Língua Portuguesa
- 2007 – Matemática
- 2007 – Geografia
- 2007 – História
- 2007 – Ciências e Educação Ambiental
- 2007 – Ciências
- 2007 – Ciências Naturais
- 2007 – Artes Visuais e Música
- 2007 – Educação Física
- 2007 – Temas Transversais
- 2007 – Avaliação
- 2007 – Instrumentos Metodológicos
- 2018/2019 – GT Percurso do Ensino Fundamental

Educação de Jovens e Adultos

- 1996 – “Antologia – PROMAC”
- 2007 – Proposta Curricular – Introdução – Volume II, Caderno 1
- 2007 – Proposta Curricular Educação de Jovens e Adultos – Volume II, Caderno 4
- 2007 – Arte EJA (EMEB José Ibiapino Franklin)
- 2007 – Avaliação (EMEB Gildo dos Santos)
- 2007 – Instrumentos Metodológicos (EMEB Tereza Delta)
- 2018/2019 – GT Educação de Jovens e Adultos
- 2012 – “Diretrizes Curriculares da EJA em São Bernardo do Campo” (SE/SBC)

Tecnologias

- 2007 – Proposta Curricular – Introdução – Volume II, Caderno 1
- 2007 – Proposta Curricular Tecnologia, informação e comunicação – Volume II, Caderno 6
- 2007 – Educação Tecnológica (EMEB Profa. Jandira Ma Casonato)
- 2007 – Tecnologia da Informação (EMEB Senador Teotônio Vilela)
- 2007 – Infoeducação (EMEB Fernando Pessoa)
- 2019 – Revista Bernô Maker

Educação Especial

- 2007 – Proposta Curricular – Introdução – Volume II, Caderno 1
- 2007 – Proposta Curricular Educação Especial – Volume II, Caderno 5
- 2007 – Educação de Alunos Surdos
- 2007 – Educação de Alunos com Deficiência Mental, Surdo-Cegueira, Deficiência Múltipla e Condutas Típicas
- 2007 – Adaptações Curriculares
- 2018/2019 – GT Educação Especial

Educação de Tempo Integral

- 2017 – Educar Mais: Tecendo Considerações sobre a Parte Diversificada do Currículo

Documentos gerais

Sem data – Revista Ações – História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

2017 – Revista Ações 2017

2018 – Revista Ações 2018

2019 – Revista Ações 2019

2020 – Memórias de Gestão

2020 – Diretores de Escola: a Busca de um Fazer Profissional

Os documentos produzidos pela Secretaria de Educação estão disponíveis no Portal da Educação:

<https://educacao.saobernardo.sp.gov.br>





Marco conceitual

Papel social da escola e direitos de aprendizagem

A escola é uma instituição social de grande importância para a formação das pessoas, que nela passam boa parte do dia, 200 dias ao ano, por muitos anos da sua vida. Alguém que, por exemplo, tenha ingressado na Educação Infantil e estudado até a universidade terá passado quase 20 anos nesses espaços educativos, o que significa um tempo de mais de 15 mil horas.

Nesse longo período em que recebe diariamente crianças, adolescentes, jovens e adultos como estudantes,⁵ cabe à escola garantir o di-

⁵ Na Série Orientações Curriculares, a opção foi por adotar a palavra “estudante” no lugar de aluno (para os casos de ensino fundamental e EJA) e “criança” para os pequenos (especial-

reito de acesso aos conhecimentos, práticas e experiências culturais relevantes para a formação integral de todos e para a participação na vida social como cidadãos solidários; o desenvolvimento da personalidade, do pensamento crítico, da solidariedade e do juízo moral para que possam, cada vez mais, conhecer e transformar – sempre que necessário – a si mesmos e ao mundo em que vivem; a possibilidade de continuar aprendendo sempre, para além do contexto escolar. É essa a função social da escola neste tempo em que vivemos e, portanto, a educação que nela se oferece deve assegurar os direitos de aprendizagem de todos.

A BNCC estabelece direitos de aprendizagem para as crianças da Educação Infantil – conviver, participar, explorar, expressar, conhecer-se e brincar – e neste documento de orientações curriculares eles são propostos, com alguns ajustes, também para os demais estudantes da educação básica.

O **brincar** recebeu como complemento **viver experiências lúdicas** de modo que não só as crianças, para as quais certamente brincar é uma necessidade, mas também os adolescentes, jovens e adultos, possam ter considerado o direito a experiências de natureza lúdica, como as brincadeiras pertinentes à faixa etária, a convivência fraterna em momentos de entretenimento, o jogo, o desafio intelectual, a invenção, a alegria de se sentir capaz de ampliar o horizonte de possibilidades.

Vygotsky (2007) nos ensina que, quando se trata da criança, ao brincar ela vai muito além do que é esperado para a sua idade, vai muito além de seu comportamento habitual. Como acontece no foco de uma lente de aumento, o brincar contém todas as tendências do desenvolvimento de forma condensada, sendo uma fonte privilegiada de para ampliá-las. Francesco Tonucci⁶ nos lembra que

Para todos os estudiosos da infância e do desenvolvimento infantil, a brincadeira é a experiência mais importante na vida de um homem e de uma mulher. Ao longo da vida, todo o cimento sobre o qual se constroem nossa formação e nossa cultura foi adquirido nos primeiros anos de vida, brincando.

mente da educação infantil), seguindo a tendência atual de vários documentos oficiais. Por vezes, eventualmente, pode causar estranhamento chamar de estudantes as crianças ainda pequenas do ensino fundamental, mas a razão dessa escolha é afirmar a condição de *criança que frequenta a escola* em idade obrigatória estabelecida por lei (a partir dos quatro anos).

⁶ Entrevista publicada em Educação e Território, em 21 de setembro de 2021. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>. Acesso em: 19 dez. 2022.

Se é assim tão importante o brincar na infância, será fundamental considerar que esse tipo de experiência, com os devidos ajustes às diferentes fases da vida, é benéfico para todo ser humano e, portanto, direito a ser garantido na escola.

A esses seis direitos, foi acrescentado o de **Aprender a pesquisar e estudar**, um direito em geral pouco considerado ao longo da escolaridade em nosso país, uma vez que raramente a escola toma para si a responsabilidade de ensinar os procedimentos de pesquisa e estudo que os estudantes precisam aprender para poder praticá-los.

Assim, são sete os direitos de aprendizagem propostos na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo:

Conviver com pessoas de diferentes idades, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito às culturas e às diversidades das pessoas.

Participar ativamente das atividades escolares e das escolhas a elas relacionadas – planejamento e gestão de propostas, definição de encaminhamentos, realização de combinados, uso de materiais e ambientes – considerando o que for pertinente à faixa etária.

Explorar tudo que é possível dentro da escola e também fora dela – movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza – ampliando os saberes sobre as culturas, as artes, as linguagens, as ciências, as tecnologias.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir a identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Brincar/Viver experiências lúdicas de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros, ampliando e diversificando o acesso a produções culturais, os conhecimentos,

a imaginação, a criatividade, as experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Aprender a pesquisar/investigar e estudar em diferentes materiais adequados às propostas e à faixa etária, com a mediação do professor, de modo a desenvolver curiosidade intelectual, empenho no processo de conhecimento, compromisso com a própria aprendizagem e postura de estudante.

Vale aqui um destaque para este último direito, tendo em conta especialmente o trabalho com as crianças da Educação Infantil. Por certo que a defesa do direito das crianças de aprender a pesquisar e estudar durante toda a Educação Básica não significa antecipar, para a Educação Infantil, as propostas de pesquisa e estudo que seriam pertinentes apenas para os estudantes dos anos mais avançados do Ensino Fundamental, não só porque essa abordagem seria totalmente equivocada, mas também porque o posicionamento expresso nos documentos que compõem toda a Série Orientações Curriculares é contrário a qualquer tipo de iniciativa de adultização da infância. Conforme indicado nas *Propostas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental*, a adultização infantil é o processo de estimular crianças a comportamentos típicos de pessoas mais velhas e que, portanto, não condizem com sua própria idade. As culturas hoje predominantes na sociedade são marcadas por esse fenômeno perverso: a propaganda na mídia; os dispositivos de incentivo ao consumo de produtos; a corrida competitiva para chegar na frente, ser bem-sucedido e feliz no futuro; a submissão dos pequenos à rotina atribulada dos adultos; e também a exigência escolar de rigor, produtividade e desempenho que não condizem com a faixa etária são alguns exemplos.

Assim, nenhuma antecipação de propostas e condutas que fazem sentido apenas para estudantes maiores terá lugar na Educação Infantil em nenhuma circunstância.

O que seriam então atividades pedagógicas de pesquisa e estudo adequadas para os pequenos?

Quando, por exemplo, um professor leva a turma para ver ou sentir a chuva e pergunta “por que será que chove?”, está desencadeando um processo de pesquisa. Quando, depois das suposições compartilhadas por todos, ele propõe pesquisar na internet ou num livro e coordena a busca de informação, vai lendo para as crianças e destacando as informações principais do material lido e depois faz uma lista de informações pesquisadas sobre a chuva, está desenvolvendo um processo cole-

tivo de estudo – que pressupõe interrogar o texto e encontrar respostas para perguntas ou dúvidas, destacar o que é principal nessas respostas, transcrever o que aparece no texto para uma lista, dentre outros procedimentos. Tudo isso compõe um trabalho de formação de pesquisadores e estudantes, em que os pequenos, por enquanto, só podem atuar com mediação ou mesmo “através” do professor, que orienta todo o processo. Isso também ocorre em situações em que o professor lê para as crianças (e conseqüentemente elas leem “através” dele) ou é escriba dos textos produzidos por elas. Esperar que as crianças aprendam a ler e escrever para que, somente então, possam usar a leitura e escrita para todas as finalidades é roubar delas as possibilidades de viver ricas experiências que podem acontecer desde o início da escolaridade se o professor assumir o compromisso e a imprescindível tarefa de mediação.

Quando se afirma que é possível pesquisar e estudar desde pequenininho, o que se defende é esse tipo de propostas mediadas. Procedimentos como estes, dentre outros, podem ser aprendidos com mediação do professor: ouvir com atenção uma leitura, uma exposição ou um vídeo, para identificar informações relevantes considerando o que se procura; explorar os materiais para verificar sua utilidade a partir de uma curiosidade ou questão proposta; utilizar procedimentos que permitem encontrar facilmente as informações quando for necessário recorrer a elas depois; elaborar e anotar perguntas sobre o conteúdo do material lido; sublinhar palavras ou fragmentos do texto para facilitar a localização das informações futuramente; anotar palavras-chave e comentários. Essas situações fazem sentido quando a curiosidade das crianças frente às questões propostas pelo professor requer mais do que somente conversar a respeito porque os saberes disponíveis na turma são insuficientes para satisfazê-las ou informá-las adequadamente.

Concepções gerais e princípios

Alinhada a essas proposições, a concepção geral de currículo adotada nas propostas de todos os segmentos da Educação Básica oferecidos em São Bernardo do Campo tem como inspiração as ideias do filósofo e educador colombiano Bernardo Toro que defende currículos pautados na ética do cuidado.⁷ Toro afirma que a educação é uma cria-

⁷ As maiores contribuições do autor a respeito desse tema estão em aulas públicas e vídeos disponíveis no YouTube, como estes: <https://www.youtube.com/watch?v=1AQLkAT6xmE&t=75s> e <https://www.youtube.com/watch?v=7oUUTuOx3eU>. Mas, no momento, o desta-

ção humana e, por isso mesmo, podemos transformá-la sempre que necessário; que um currículo é um conjunto de práticas culturais e conhecimentos apresentados a crianças, adolescentes, jovens e adultos como os mais relevantes em um determinado tempo histórico, que define qual é a ética do futuro do país. Segundo ele, é preciso definir como pretendemos que as crianças e os jovens olhem para a vida e, para isso, teremos que escolher entre a ética da acumulação, do poder e do êxito pessoal (como tradicionalmente o currículo se estrutura) e a ética do cuidado, da solidariedade, da convivência fraterna e da compaixão que é o que o futuro precisa. Em consonância com as afirmações de Leonardo Boff⁸ sobre o cuidado, o autor alerta para o fato de que ou aprendemos a cuidar ou perecemos, que é a espécie humana que está em risco, muito mais até do que o planeta.

Na perspectiva do cuidado com o planeta e com a espécie humana, é importante destacar o lugar que deve hoje ocupar nas propostas educativas e nos currículos escolares os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que compõem a Agenda 2030. Tal como indica a Organização das Nações Unidas (ONU)⁹ em sua página do Brasil:¹⁰

São 17 objetivos ambiciosos e interconectados que abordam os principais desafios de desenvolvimento enfrentados por pessoas no Brasil e no mundo. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Estes são os objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que possamos atingir a Agenda 2030 no Brasil.

que é para esta entrevista recente, posterior ao início da pandemia: <https://www.itausocial.org.br/noticias/bernardo-toro-cuidar-de-si-mesmo-e-cuidar-do-outro/>.

8 BOFF, L. **Saber cuidar**: Ética do humano – Compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

9 ONU. **Transformando nosso mundo**: agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 29 nov. 2022.

10 Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 7 jan. 2023.



Eis, a seguir, o conjunto de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propostos desde 2015 no pacto global assinado pelos 193 países-membros durante a Cúpula das Nações Unidas daquele ano, seguidos de uma breve descrição de suas proposições,¹¹ o que permite compreender a urgência de incluí-los de algum modo no currículo escolar, seja como conteúdos temáticos, temas transversais ou projetos específicos:

ODS 1 – Erradicação da pobreza: acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.

ODS 2 – Fome zero e agricultura sustentável: acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.

ODS 3 – Saúde e bem-estar: assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.

ODS 4 – Educação de qualidade: assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

ODS 5 – Igualdade de gênero: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.

ODS 6 – Água potável e saneamento: garantir disponibilidade e manejo sustentável da água e saneamento para todos.

ODS 7 – Energia limpa e acessível: garantir acesso a energia barata, confiável, sustentável e renovável para todos.

ODS 8 – Trabalho decente e crescimento econômico: promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos.

ODS 9 – Indústria, inovação e infraestrutura: construir infraestrutura resiliente, promover a industrialização inclusiva e sustentável, e fomentar a inovação.

ODS 10 – Redução das desigualdades: reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles.

ODS 11 – Cidades e comunidades sustentáveis: tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.

¹¹ Essas proposições são consonantes com o que prevê o documento da Unesco (2022) **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>.

ODS 12 – Consumo e produção responsáveis: assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.

ODS 13 – Ação contra a mudança global do clima: tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos.

ODS 14 – Vida na água: conservar e utilizar de modo sustentável os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.

ODS 15 – Vida terrestre: proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da Terra e deter a perda da biodiversidade.

ODS 16 – Paz, justiça e instituições eficazes: promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.

ODS 17 – Parcerias e meios de implementação: fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

O fato é que os avanços possíveis nessas diferentes dimensões relacionadas à vida humana não surgirão naturalmente, apenas como resultado da consciência de que são essenciais – exigem, muito mais do que isso, investimento efetivo e ações concretas das administrações públicas, e de suas respectivas instituições, para que as mudanças necessárias aconteçam.

Essas iniciativas são urgentes e imprescindíveis pois estima-se que, até 2030, mais da metade da população mundial viverá em áreas urbanas, sendo que quase um bilhão de pessoas moram atualmente em habitações irregulares, além do que as cidades são responsáveis por 75% das emissões de carbono na atmosfera, um dos gases de efeito estufa. A sobrevivência do planeta e da humanidade depende, portanto, da capacidade de todos – governos, instituições e cidadãos – tornarem as cidades mais sustentáveis, inclusivas e justas.

Como vemos, o currículo escolar tem um lugar de destaque como parte dos dispositivos capazes de favorecer as transformações culturais necessárias para a conquista possível dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – e, conseqüentemente, de melhor qualidade de vida para

todos. A escola é um lugar privilegiado para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, bem como todos os profissionais da educação, tenham oportunidade de ampliar os conhecimentos, desenvolver atitudes positivas e fortalecer valores relacionados aos cuidados consigo mesmos, com os outros, com os ambientes, com o planeta e com toda a humanidade.

Assim se poderá, ao mesmo tempo, contribuir para a formação integral de todos os estudantes, que é função principal da escola, e atender as recomendações da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que reúne orientações para as iniciativas das Nações Unidas e de seus países membros com vistas ao desenvolvimento sustentável econômico, social e ambiental.

Por fim, cabe ainda um destaque importante: o tratamento transversal dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável é uma escolha metodológica privilegiada e de fácil concretização no currículo de toda a Educação Básica se a equipe de cada escola assumir o compromisso de tomá-los, de fato, como orientadores do trabalho pedagógico. Para tanto, será preciso que os temas centrais contidos nos ODS estejam sempre em perspectiva nos diferentes momentos de planejar. Isso significa que saúde, bem-estar, educação de qualidade, igualdade de gênero, água, saneamento, energia, trabalho adequado, crescimento econômico, indústria, inovação, redução de desigualdades, erradicação da pobreza, combate à fome, agricultura sustentável, mudanças climáticas, cidades e comunidades inclusivas, produção e consumo responsável, vida na água, vida terrestre, paz, justiça e boas parcerias que possam viabilizar o desenvolvimento sustentável merecem um trabalho curricular sério e consistente na escola.

Ainda que possam ser abordadas diretamente também como temas de estudo ou projetos específicos, a opção por um tratamento transversal tem a vantagem de favorecer que sejam trabalhadas também de forma indireta. Isso pressupõe ter essas questões em uma espécie de “cola pedagógica” que não permite esquecer de incluí-las no planejamento das diferentes propostas, desde as leituras a serem feitas para os estudantes, as rodas de conversa sobre suas opiniões, até os projetos mais duradouros de temas relacionados, os debates polêmicos, as produções culturais e artísticas.

A cultura predominante na educação escolar é a de que todo assunto importante deve ser ensinado de forma direta, como um conteúdo em si. Mas não é preciso que seja assim. É possível trabalhar certos

temas sem sequer se referir a eles. Para impulsionar uma reflexão sobre como deveriam ser a cidade, a escola, a saúde, o trabalho adequado e a qualidade de vida das pessoas, o professor pode, por exemplo, criar momentos de discussão a esse respeito nas rodas de conversa periódicas, que resultem em produções coletivas registradas por ele e compartilhadas no mural da escola. Para favorecer a compreensão sobre igualdade de gênero, justiça e paz, é interessante a equipe de professores selecionar um acervo de textos literários a serem lidos para a turma, durante um determinado tempo ou ao longo de todo ano letivo, que se reportam a esses temas de forma leve. Já os temas da vida na água e da vida na terra podem suscitar um projeto mais articulado de pesquisa e estudo, à semelhança do exemplo descrito acima, no tópico sobre direito de aprender a pesquisar e estudar. Há também inúmeras possibilidades de utilização dos dados estatísticos sobre os temas dos ODS em comentários informais durante as aulas, em problemas matemáticos, em atividades de geografia, ciências, história e arte. Assim como pode ser uma ideia instigante produzir coletivamente uma carta-proposta endereçada aos representantes do Poder Legislativo e do Poder Executivo ou do jornal local com sugestões de providências em relação às políticas públicas.

Quando a equipe de educadores tem convicção de que essas questões a que se referem os ODS, mais do que não esquecidas, devem ser intencionalmente lembradas, e as tem sempre em perspectiva nos momentos de planejar, com certeza as crianças terão uma formação sólida que valoriza o desenvolvimento sustentável e, mais, saberão ser propositivas para que isso ocorra.

Como sabemos, nas escolas de Educação Básica, é antiga a preocupação com o preparo dos estudantes para acessar o ensino superior, mesmo quando eles não chegarão lá. Embora não seja essa a função principal da escola, esse tipo de preocupação com o conhecimento que os estudantes podem precisar no futuro também faz sentido. Então é importante pensar que, se considerarmos o que caracteriza as propostas de redação nos exames de acesso ao ensino superior, veremos que os temas invariavelmente dizem respeito a questões sociais relevantes (como as que constituem os ODS, dentre outras), e as habilidades necessárias para produzir os textos solicitados pressupõem saber expor ideias e argumentar sobre fatos e opiniões. É preciso, portanto, que os estudantes não só disponham de conhecimento sobre os temas em pauta, mas também de opiniões sobre eles, de pontos de vista a de-

fender, e da capacidade de expressá-los por escrito. Cabe à Educação Básica ensinar tudo isso – não com o propósito de que os estudantes se saiam bem nas provas de redação, mas sim porque é imprescindível que adquiram esse repertório de saberes, mesmo que não venham a cursar o ensino superior. O trabalho pedagógico com os ODS, além de uma formação adequada para o desenvolvimento sustentável, contribui também para esse propósito. E a tarefa formativa da educação escolar vai ainda além, como sabemos.

A vasta produção de subsídios curriculares, pedagógicos e de gestão existente na Rede de São Bernardo do Campo vem reafirmando, há muitos anos, as concepções orientadoras de políticas, programas e projetos destinados aos diferentes segmentos da escolaridade, que se assemelham aos pressupostos destacados anteriormente, traduzem um posicionamento em favor de educação de qualidade para todos e se expressam nestas afirmações de princípios:¹²

- A Educação é direito de todo cidadão e dever do Estado.
- A escola pública é laica, gratuita, financiada e mantida pelo poder público e deve garantir: respeito às diferenças; convivência sem discriminações ou privilégios; acesso às diversidades culturais, integração entre conhecimento, trabalho e práticas sociais.
- Cabe à educação escolar assegurar a formação integral dos estudantes, o que pressupõe: compreensão crítica do mundo e da sociedade, apropriação dos elementos da cultura, acesso ao conhecimento historicamente produzido, desenvolvimento intelectual pautado em diferentes dimensões formativas – sociológica, filosófica, psicológica, histórica, política, ética, estética e tecnológica – e a possibilidade de aprender continuamente ao longo da escolaridade e da vida.
- Os princípios éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades), os princípios estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais) e os princípios políticos (direitos da cidadania, exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática) são orientadores de todas as propostas de educação escolar.

¹² Ainda que com enunciados um pouco diferentes às vezes, esses princípios constam de vários documentos da Rede Municipal de São Bernardo do Campo, fazem parte da **Proposta Curricular de 2004**, e estão reunidos em dois subsídios importantes: **Percurso do Ensino Fundamental – Grupos de Trabalho** (2018/2019) e **Documento Orientador – 2022 e 2023**.

- A promoção do desenvolvimento dos estudantes por meio de ação educativa deve considerar a formação para o mundo de trabalho, mas não se subordinar aos interesses do mercado.
- A convivência construtiva e fraterna na escola pressupõe: gestão democrática aberta à participação e proposição dos diferentes atores da comunidade escolar; aprimoramento dos canais participativos e de comunicação (livre circulação de informações); fóruns participativos e decisórios que articulem gestores (dos órgãos centrais e das unidades escolares), profissionais da educação e população; fortalecimento de dispositivos democráticos de decisão e participação.
- A constituição de uma identidade de Rede – em relação à concepção de educação, ações e procedimentos, observando a autonomia e especificidades dos diversos contextos – deve ser um compromisso de todos por favorecer ações coerentes e articuladas nos diferentes âmbitos da Secretaria de Educação, unidade do sistema de ensino, relações claras e sólidas entre as diferentes modalidades de ensino oferecidas nas escolas.
- A valorização dos profissionais da educação é parte constitutiva das políticas públicas em favor da qualidade da educação escolar.

Essas afirmações de princípios têm consonância com o que apresentam vários subsídios produzidos mais recentemente, como, por exemplo, o Currículo Paulista (2019) que em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, defende:

- O compromisso com a formação e o desenvolvimento humano em toda sua complexidade, integrando as dimensões intelectual (cognitiva), física e afetiva.
- Uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, de suas ações e pensamentos, bem como do professor, nos âmbitos pessoal e profissional.
- O acolhimento das pessoas em suas singularidades e diversidades, o combate à discriminação e ao preconceito em todas as suas expressões, bem como a afirmação do respeito às diferenças sociais, pessoais, históricas, linguísticas, culturais.
- A necessidade de construir uma escola como espaço

de aprendizagem, de cultura e de democracia, que responda ao desafio da formação dos estudantes para atuar em uma sociedade altamente marcada pela tecnologia e pela mudança.

Proposta de Saberes Inclusores

Como desdobramento dessas proposições, e considerando o que indicam estudos realizados por vários autores dedicados a compreender qual seria o repertório de saberes imprescindíveis aos estudantes no presente e no futuro – como Bernardo Toro, já citado, Tony Wagner, pesquisador por muitos anos na Universidade de Harvard,¹³ e os coautores do atual documento da Unesco (2022) “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”¹⁴ –, elaboramos, como referência para orientação geral dos currículos das escolas, a **Proposta de Saberes Inclusores**, uma espécie de síntese do que indicam os documentos curriculares da Rede Municipal de São Bernardo do Campo para os diferentes segmentos. Nessa Proposta se poderá reconhecer muito do que, de diferentes formas, já vem sendo recomendado desde os anos 1990 – na Lei de Diretrizes e Bases, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no documento da Unesco que indica os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI – até, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular quando apresenta dez competências gerais para orientar a elaboração dos currículos de toda a Educação Básica. Ainda que, por vezes, nomeados de formas diferentes em cada caso – saberes, competências ou habilidades –, os estudos e os documentos de orientação indicam capacidades similares, que convergem para um certo consenso em relação aos saberes imprescindíveis que poderão garantir a formação integral dos estudantes, necessária para viver e transitar no mundo contemporâneo.

Toro (2019), por exemplo, apresenta como essenciais as capacidades de: **Cuidar de si, do próximo, do distante, dos que não conhece; comunicar-se em diferentes circunstâncias;** resolver problemas;

¹³ Dentre as várias contribuições dos autores, o destaque é para dois subsídios que apresentam ideias semelhantes: “Códigos da modernidade: capacidades e competências mínimas para participação produtiva no século XXI”, de Toro, e “The Global Achievement Gap”, de Wagner. Publicações *on-line* mais recentes, respectivamente, de Toro (2019) e Wagner (2018), encontram-se nestes *links*: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/bernardo-toro-a-educacao-e-o-paradigma-do-cuidado-professorempauta> e <https://www.updateordie.com/2018/04/06/as-7-habilidades-para-os-profissionais-do-futuro/>.

¹⁴ Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>.

compreender e atuar no entorno social; interagir criticamente com os meios de comunicação; analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; localizar, acessar e usar adequadamente a informação; planejar, trabalhar e tomar decisões em grupo. Já Wagner (2018) destaca estas capacidades como imprescindíveis: boa comunicação oral e escrita; pensamento crítico e resolução de problemas; curiosidade e imaginação; iniciativa e empreendedorismo; acesso e uso adequado de informação; agilidade e adaptabilidade; colaboração entre redes e liderança por influência. As conclusões dos autores são semelhantes e, por vezes com enunciados um pouco diferentes, em descrições mais compactas ou mais desmembradas,¹⁵ as mesmas ideias gerais estão presentes em outros estudos e em documentos institucionais, como é o caso, por exemplo, do Currículo da Cidade de São Paulo.¹⁶

¹⁵ Há documentos em que são sete os saberes principais, outros em que são nove, outros dez ou mais. Mas nunca são proposições divergentes.

¹⁶ SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/matriz-de-saberes>. Acesso em: 7 jan. 2023.



PROPOSTA DE SABERES INCLUSORES

Cabe então à escola promover a formação integral dos estudantes – crianças, adolescentes, jovens ou adultos – para que se desenvolvam plenamente, aprendam o que é necessário no mundo contemporâneo e possam contribuir para a construção de uma sociedade que valorize e pratique a ética, a democracia, os direitos humanos, o respeito às diversidades, a inclusão, a solidariedade, e o cuidado com a vida, os bens culturais e o espaço público. Desse ponto de vista, a principal tarefa pedagógica da escola é ensinar os estudantes a pensar, a se comunicar, a conviver fraternalmente e a praticar o cuidado consigo mesmo, com o próximo, com o distante, com o planeta, com a humanidade.

A finalidade desta Propostas de Saberes Inclusores é indicar caminhos para a conquista progressiva desse tipo de formação pretendida para todos, ao longo de toda a escolaridade, desde bem pequenos.¹⁷

A seguir, os saberes estão agrupados em dez categorias descritas sempre em dois níveis: uma breve caracterização – o que a escola deve progressivamente garantir – seguida dos respectivos propósitos – isto é, para quê.

1. Cuidado

Significa possibilitar que os estudantes aprendam a: cuidar de si, dos outros, dos objetos, do espaço, do meio ambiente, dos bens culturais – o que significa ter cuidado consigo, **com o próximo, com o distante, com os que não conhece.**

Para fazer o quê? Desenvolver o **autoconhecimento, a autoestima e as possibilidades autorregulação**; praticar a ética do cuidado; valorizar o cuidado de si em diferentes situações; evitar situações de risco; adotar hábitos que contribuam com a qualidade da saúde física e emocional, do bem-estar e da vida pessoal e coletiva; fortalecer a consciência socioambiental e compreender que o planeta e a espécie humana dependem dos atos (por vezes aparentemente pequenos) de cada um.

¹⁷ Quando as crianças são ainda muito pequenas algumas proposições não têm implicações pedagógicas diretas, mas devem ser consideradas em perspectiva – por exemplo, se a pretensão é que, com o tempo, todas possam aprender na escola a acessar e utilizar de forma adequada as informações, os meios de comunicação e os recursos tecnológicos, a ideia não é colocar as crianças precocemente diante das telas, mas trazer para o trabalho pedagógico o que for fazendo sentido considerando a pertinência à faixa etária.

2. Curiosidade, imaginação, pensamento flexível e reflexão crítica

Significa possibilitar que os estudantes aprendam a: pensar de forma aberta; considerar diferentes pontos de vista; valorizar a pergunta (especialmente as próprias perguntas curiosas) como razão para pesquisar; desenvolver as possibilidades de imaginar, refletir de forma crítica e confiar na própria capacidade de fazer tudo isso.

Para fazer o quê? Desenvolver autonomia intelectual; elaborar e testar suposições; investigar diferentes possibilidades; construir explicações; duvidar; questionar; analisar ideias; comparar situações; produzir conhecimento; fortalecer atitudes críticas e propositivas.

3. Valorização e uso pertinente dos diferentes tipos conhecimento

Significa possibilitar que os estudantes aprendam a: considerar o conhecimento historicamente produzido como um bem valioso; interessar-se por aprender conteúdos de diferentes áreas – arte, cultura, literatura, filosofia, ciência, linguagens; utilizar os saberes adquiridos sempre que for preciso.

Para fazer o quê? Ampliar a compreensão do mundo e da vida; responder às necessidades que se colocam no cotidiano; desenvolver gosto pelo estudo e pela pesquisa; entender a importância dos bens culturais (e do direito a eles) para todas as pessoas; desenvolver o gosto pela arte e o senso estético.

4. Resolução de desafios e de situações-problema

Significa possibilitar que os estudantes aprendam a: ter atitude favorável em relação aos desafios (o que pressupõe se sentirem capazes diante de propostas ao mesmo tempo difíceis e possíveis); se empenhar em resolver situações-problema de diferentes tipos; descobrir possibilidades; criar soluções; valorizar o jogo intelectual e a brincadeira de arriscar respostas.

Para fazer o quê? Fortalecer a confiança na própria capacidade de encontrar soluções para desafios e problemas simulados ou reais; atuar com convicção de que é capaz; resolver problemas.

5. Uso das linguagens e adequada comunicação

Significa possibilitar que os estudantes aprendam a: utilizar diferentes tipos de linguagem que possibilitem a adequada comunicação em diferentes contextos, o que pressupõe ajustar a ação comunicativa a diferentes interlocutores e circunstâncias comunicativas.

Para fazer o quê? Expressar-se conforme o desejo e a necessidade; compartilhar experiências, impressões, sentimentos e saberes; conversar; produzir narrativas; formular e expor ideias e informações; argumentar com base em convicções, fatos, dados e informações confiáveis; negociar sentidos e primar pelo entendimento. Quando a situação for de uso da língua escrita, que remete a práticas de leitura e produção de textos que ainda não são possíveis para crianças pequenas, a perspectiva é que elas possam participar das propostas “através” do professor – que lê para elas e registra os textos que produzem oralmente – para que possam se desenvolver como usuárias da escrita mesmo antes de saberem ler¹⁸ e escrever.

6. Acesso a informação, meios de comunicação e recursos da internet

Significa possibilitar que os estudantes aprendam a: acessar informação confiável; analisar com atenção o que é veiculado pelos meios de comunicação; identificar *fake news* e não as disseminar; utilizar os recursos tecnológicos de comunicação e informação (especialmente da internet) de forma responsável, crítica e ética ao se comunicar, acessar e compartilhar informação, produzir conhecimento e resolver problemas.

Para fazer o quê? Atuar com responsabilidade e ética na relação com a informação, a mídia e a internet, desenvolvendo atitude crítica em todos esses casos e práticas de autoria na vida pessoal e coletiva.

7. Valorização da diversidade e respeito às diferenças

Significa possibilitar que os estudantes aprendam a: valorizar a diversidade de indivíduos, grupos sociais e características, saberes e vivências culturais que possuem; considerar que as diferenças são inerentes à condição humana e que conviver com elas contribui significativamente para a formação de cada um; defender os direitos humanos de todos.

¹⁸ O escritor José Castello (2007), afirma que “a leitura é uma experiência misteriosa, de que participam não só o texto que se lê, mas a imaginação, a memória, a história, a sensibilidade de quem lê; que [...] cada um lê com o que tem, lê com o que é, lê como pode”. Se considerarmos a leitura que o professor pode fazer em voz alta para que as crianças, desde muito pequenas, tenham acesso a essa experiência “através” dele, podemos então afirmar que, nesse caso, a leitura é uma experiência misteriosa, de que participam não só o texto que se lê, mas a imaginação, a memória, a história, a sensibilidade de quem lê **e escuta a leitura**; que cada um lê **e escuta** com o que têm, lê **e escuta** com o que é, lê **e escuta** como pode. Quanto antes tudo isso começar, melhor será para as crianças poderem expandir seus horizontes de possibilidades. Assim elas poderão, desde cedo, ir construindo a sua “ficção originária” e o seu “livro interior”, que, segundo nos ensina o escritor e psicanalista Pierre Bayard, se constitui a partir das oportunidades de acesso à leitura e aos livros e é o que cria uma hospitalidade benéfica para outros livros, outras leituras, leituras do mundo inclusive.

Para fazer o quê? Agir com flexibilidade e sem discriminação ou preconceito de qualquer natureza em relação a pessoas e grupos sociais; conviver fraternalmente com quem é diferente de si; valorizar as identidades e culturas locais; apreciar as culturas e bens culturais produzidos por diferentes grupos e etnias; defender a igualdade de gênero.

8. Responsabilidade, participação na vida social e cidadania

Significa possibilitar que os estudantes aprendam a: reconhecer e exercer direitos e deveres; agir pessoal e coletivamente com responsabilidade, considerando princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários; compreender que a democracia é imprescindível para a vida de um povo e pressupõe leis e normas que são construídas por aqueles que vão vivê-las, cumpri-las e protegê-las; exercer o direito de fazer escolhas, e fazê-las sempre com base na ética do cuidado consigo, com o outro e com o planeta; atuar com protagonismo na vida social.

Para fazer o quê? Agir de forma solidária, engajada e sustentável; respeitar e promover os direitos humanos e ambientais; participar da vida cidadã; perceber-se como sujeito histórico, portanto potencialmente capaz de promover transformações na realidade vivida.

9. Empatia, colaboração e trabalho coletivo

Significa possibilitar que os estudantes aprendam a: estabelecer relações interpessoais construtivas, empáticas e fraternas; considerar a perspectiva e os sentimentos do outro; ter atitudes colaborativas e solidárias; contribuir para decisões coletivas, considerando as diferenças de pontos de vista; trabalhar produtivamente em grupo; criar, pactuar e respeitar princípios de convivência, solucionar conflitos, desenvolver a tolerância à frustração; realizar autocrítica quando necessário.

Para fazer o quê? Praticar a empatia, o diálogo, o respeito ao outro, o acolhimento, a cooperação, a compaixão, o trabalho solidário em grupo, o entendimento na resolução de conflitos, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura de paz e justiça.

10. Autonomia, determinação e escolhas

Significa possibilitar que os estudantes aprendam a: confiar em si mesmo e na capacidade de fazer escolhas e definir objetivos para a própria vida; ter atitudes propositivas; agir com perseverança para tentar alcançar o que se propõe; orientar-se por princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Para fazer o quê? Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação; fazer escolhas pertinentes e compatíveis com suas convicções; enfrentar obstáculos; confiar na própria capacidade de planejar e realizar projetos pessoais e de interesse coletivo; tomar decisões segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários; exercitar a liberdade, a autonomia, a consciência crítica e a responsabilidade.

O processo de atualização curricular na Rede Municipal de São Bernardo do Campo é pautado nessa Proposta de Saberes Inclusores, que está alinhada com os principais documentos curriculares e recomendações internacionais dos últimos anos – em relação ao papel social e formativo da escola, esses subsídios não apresentam divergências e, sim, revelam uma tendência geral, que se verifica também em outros países.



Educação na Diversidade e para a Diversidade

A Proposta de Saberes Inclusores ao mesmo tempo que apresenta uma referência geral para a organização dos currículos nas escolas, também evidencia alguns dos compromissos pedagógicos que se colocam aos educadores para tornarem realidade o que aqui está indicado como proposições.

Concretizar ideias, com as quais todos tendemos a concordar, mas que dependem de transformações no pensamento pedagógico predominante, é um desafio exigente, do ponto de vista ideológico e metodológico, pois requer mudanças significativas nas formas de pensar e de fazer as coisas acontecerem, o que, na realidade, é o mais difícil. Subverter o jeito de pensar e o modo de proceder é muito mais complexo do que admitir ou concordar que algo deve ser feito.

O posicionamento em favor das diversidades, dos direitos humanos, da dignidade, da vida, do cuidado, da solidariedade, da presença atenta no mundo – que se expressa em toda a Série Orientações Curriculares e é ressaltado na Proposta de Saberes Inclusores – requer um coletivo forte na escola para, em colaboração, e com apoio institucional externo, construir novos horizontes de possibilidades. Nos diferentes documentos, apresentamos vários exemplos para inspirar essa produção conjunta.

Como dissemos anteriormente, ao abordar a importância de tornar realidade o que preveem os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, as transformações necessárias na visão de mundo das pessoas – e no pensamento pedagógico, em decorrência – não acontecerão de forma natural, apenas por processos de conscientização: exigem, muito mais do que isso, ações concretas, eficazes, coerentes e articuladas do Poder Público, das instituições e dos cidadãos. Também ao abordar a questão do respeito às diversidades e da valorização real das diferenças, o currículo escolar é parte dos dispositivos capazes de favorecer progressivamente as transformações na visão de mundo dos cidadãos do país, uma vez que pode contribuir de forma decisiva para formação ética de todos que passam pela escola e com ela se relacionam de algum modo.

Para além do que já está afirmado neste documento e no conjunto das Propostas Curriculares da Rede Municipal de São Bernardo do Campo sobre a importância das diversidades e da defesa dos direitos humanos, não será demais destacar aqui o lugar que hoje deve ocupar

na educação escolar um trabalho educativo consistente para as relações étnico-raciais e combate ao racismo.

Na primeira década do século XXI, as leis n. 10.639/2003¹⁹ e n. 11.645/2008²⁰ representaram conquistas fundamentais, fruto da luta de movimentos de educadores e pesquisadores comprometidos com o justo tratamento das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras de educação básica. A primeira lei tornou obrigatório o ensino da história e de culturas de povos africanos e afro-brasileiros nos currículos escolares, e a segunda, alguns anos depois, incluiu igual tratamento também para o caso dos povos indígenas do Brasil. Ambas indicam que esses temas sejam trabalhados, de modo geral, em todo o currículo escolar, e mais especificamente nas áreas de História, Arte e Literatura.

Passou então a ser responsabilidade de todas as escolas assegurar o estudo de diferentes povos e culturas, nem sempre considerados no currículo, e também de sua história de resistência e luta contra a opressão, e das influências na formação da sociedade brasileira do ponto de vista cultural, social, econômico e político. Os estudantes teriam direito agora de aprender sobre o processo histórico relacionado à presença de populações negras e indígenas no Brasil, sobre as causas que determinaram – e determinam até hoje – as suas condições de vida, sobre relevância da contribuição trazida por diferentes povos e culturas, com seus saberes e conhecimentos, para a formação sociocultural brasileira. E poderiam, assim, e principalmente, desenvolver atitudes positivas, respeitadas e não discriminatórias em relação não só a negros e indígenas, mas a todas as pessoas, quaisquer que sejam as suas características.

Esse tem sido um desafio, entretanto, porque, como sabemos, a obrigatoriedade legal não tem poder, por si, de transformar visões de mundo, crenças e concepções, consolidadas por décadas, ainda mais em um país como o Brasil, com traços acentuados de racismo, preconceito, discriminação de diferentes tipos. Além do que, o enfrentamento dessas atitudes requer uma postura bastante difícil para todo ser humano: o reconhecimento de que elas existem, de algum modo, não só nas instituições, mas em cada um, e que a intenção de as eliminar não é suficiente para fazê-las desaparecer. Todas as pessoas são, afinal, cons-

¹⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 6 jul. 2023.

²⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 6 jul. 2023.

tituídas culturalmente, e o que predomina como representação social no contexto em que vivem influencia em alguma medida seus modos de pensar e agir. Então será preciso desenvolver uma vigilância permanente, tanto do ponto de vista pessoal como coletivo, para aprender a aceitar, de fato, as diferenças que são inerentes à condição humana e fonte de riqueza para sociedade.

No mundo contemporâneo, o combate especialmente ao racismo, tornou-se uma atitude imprescindível para elevar a humanidade a um patamar aceitável. Como indica o Conaq²¹ em sua página oficial, assim como outros tantos documentos que abordam o tema,

Racismo é a discriminação social baseada no conceito de que existem diferentes raças humanas e que uma é superior às outras. É um tipo de preconceito étnico, uma ideia pré-concebida e pejorativa a respeito de uma etnia ou grupo social. Essa noção tem base em diferentes motivações, em especial as características físicas e outros traços do comportamento humano.

Consiste em uma atitude depreciativa e discriminatória não baseada em critérios científicos em relação a um grupo social ou étnico. O preconceito racial está relacionado com conceitos como homofobia, xenofobia, bullying racista, entre outros muito debatidos na atualidade [...]. A Declaração Universal dos Direitos do Homem foi criada com o objetivo de proteger os direitos fundamentais dos seres humanos condenando todo o tipo de discriminação pela cor, gênero, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Conforme a Lei n. 7.716/1989, o racismo no Brasil é crime inafiançável e que não prescreve com o tempo.

O compromisso com uma educação escolar antirracista, portanto, é mais que um projeto a ser assumido por todos os educadores e é esse o chamado aos profissionais da educação de São Bernardo do Campo: seguir aprofundando esse projeto e o tornando realidade.²²

²¹ Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas. Disponível em: <http://conaq.org.br/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

²² Há muitas publicações disponíveis atualmente, que subsidiam o trabalho pedagógico na perspectiva da educação antirracista. Uma delas é ROCHA, M. C. **Como construir uma escola antirracista**. São Paulo: Nova Escola, 2022. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/2NTUZEK7W3GGQM5vRqGaf7smPNvYj7BkGRV5YJUDS8NMdqyYAA-AgamA7WVDA/e-book-educacao-antirracista-nova-escola.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2023.

Como defendem os “Indicadores da qualidade na educação: Relações raciais na escola”,²³

Toda criança e todo o adolescente têm direito a uma educação de qualidade e inclusiva, baseada no reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos diversos povos que ajudaram a formar nossa sociedade multiétnica e multirracial. Nesse sentido, todos os setores do Estado e da sociedade, assim como cada cidadão e cidadã, são agentes indispensáveis na tarefa de assegurar a inclusão equânime de todos os grupos sociais nos processos de desenvolvimento do país. Isso só será possível por meio da universalização de uma educação antidiscriminatória e de qualidade.

A Educação na diversidade e para a diversidade pressupõe uma escola capaz de comunicar não só as práticas culturais e os conhecimentos historicamente produzidos que são tomados como conteúdo nas diferentes áreas curriculares, mas que, ao mesmo tempo, é capaz de instrumentalizá-los para que desenvolvam valores éticos e atitudes necessárias a um convívio social fraterno, pautado na aceitação da diferença, na justiça, na defesa dos direitos humanos e no repúdio a qualquer forma de discriminação. Sim, pois como tem sempre enfatizado Nóvoa (2022), citando George Steiner, dar acesso ao conhecimento não garante a formação ética e cidadã – será preciso conceber a educação como um bem comum, que promove, de fato, o diálogo, a partilha com os outros, a cidadania, a participação construtiva no espaço público. Segundo ele, vivemos um tempo que exige mudanças profundas na educação, que aponta para a urgência da metamorfose da escola e, por isso, a clareza sobre o seu papel social é decisiva. Será preciso pôr em xeque o modelo da velha escola, que até então parecia imutável. Não há avanços possíveis sem problematizar antigas certezas e o melhor a fazer neste momento decisivo da história da escola é colocar em pauta, para um debate rigoroso e responsável, o que pensamos sobre ela, nossas dúvidas, nossas expectativas, nossos propósitos como educadores.

Por fim, não será demais ressaltar que a Educação Integral e a Educação Inclusiva são desdobramentos dessa perspectiva maior de formação para a diversidade porque se referem, respectivamente, às diversas capacidades necessárias ao pleno desenvolvimento dos estudantes e ao trabalho educativo com todos eles, sejam quais forem as suas características. Os tópicos a seguir tratam dessas abordagens.

²³ CARREIRA, D.; SOUZA, A. L. S. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/2161/file/Indicadores_da_Qualidade_na_Educacao-Relacoes_Raciais_na_Escola.pdf. Acesso em: 7 jan. 2023.



Educação Integral: um conceito com novos sentidos²⁴

Neste tempo em que vivemos, de mudanças aceleradas e de complexidades de todo tipo, a escola, como instituição social historicamente responsável pela formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, adquire um papel de enorme relevância.

A tendência que vem se colocando há pelo menos três décadas no Brasil, e que representa um movimento comum a muitos países do mundo, indica como principal papel da escola a garantia de formação integral para todos. Essa proposta já se anunciava na Constituição Federal, em 1988, quando a educação foi afirmada como um direito de todos, capaz de conduzir ao “pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania”; depois se desdobrou em várias recomendações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), na linha geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), em seguida nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (2013) e agora, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (2017).

Essa tendência tem direta relação com as recomendações da Unesco que, já em 1996, por meio do Relatório Delors,²⁵ produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, colocava como tarefa da educação escolar criar as condições para que crianças, adolescentes e jovens possam necessariamente aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses quatro tipos de aprendizagem passaram a ser conhecidos como os “quatro pilares para a educação” há mais de 30 anos.

O compromisso com a formação integral para todos traz o desafio de construir uma proposta de educação integral, o que significa tornar a escola um espaço-tempo para desenvolver múltiplas aprendizagens, adquirir os saberes considerados hoje necessários, ampliar os processos de construção de conhecimento, conviver de forma fraterna e fecunda com os outros.

²⁴ Esse tópico é detalhado e aprofundado no Caderno 2: **Subsídios para a Prática Pedagógica**.

²⁵ DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 1998. Disponível em http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 7 jan. 2023.

Esse desafio, no entanto, esbarrava na ausência de políticas e diretrizes para a Educação Infantil, que até os anos de 1980 não se encontrava incorporada a Educação Básica.

Um marco fundamental para a qualidade da formação das crianças foi estabelecido com a Constituição Federal de 1988 ao definir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, portanto como direito das crianças e das famílias e como obrigação do Estado, que passa a ser responsável por garantir atendimento educacional para todas de 0 a 6 anos de idade.

A Constituição reforçou a necessidade de ampliação do atendimento na Educação Infantil, reivindicada por vários movimentos sociais – em especial o Movimento de Luta por Creche e outras organizações da sociedade civil, educadores e setores governamentais – que compreendiam a importância do atendimento de 0 a 6 anos para o desenvolvimento das crianças.

Esse processo de valorização da Educação Infantil nos documentos oficiais continuou nos anos seguintes, especialmente quando a LDBEN estabeleceu a passagem das creches para os sistemas educacionais, a formação de professores em nível superior e o estabelecimento de mecanismos de financiamento para a Educação Básica, que originou o atual Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

A necessidade de oferecer educação de qualidade e formação integral para crianças, adolescentes, jovens e adultos levou os gestores e legisladores a adotarem medidas importantes como a antecipação do ingresso das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental para seis anos de idade e a ampliação desse segmento para nove anos.

Essas iniciativas, sem dúvida, foram muito valiosas, mas o fato é que, em se tratando da Educação Integral, há uma dimensão qualitativa, relacionada ao pleno desenvolvimento dos estudantes, que vai muito além da ampliação dos anos de escolaridade e/ou das horas diárias na escola. A tarefa ética e pedagógica é oferecer todos os recursos possíveis para que, desde a Educação Infantil, em qualquer que seja o tempo de permanência na creche ou escola, eles possam alargar o conhecimento do mundo, se interessar pelas diferentes áreas curriculares, valorizar suas próprias ideias e saberes, desenvolver a curiosidade intelectual e as possibilidades de pesquisa, se tornar pessoas cada vez mais humanas, mais justas, mais solidárias, mais responsáveis com o planeta, mais propositivas.

O currículo escolar será, então, a forma de converter esse conjunto de ideias em propostas concretas para viabilizá-las e, considerando o que estabelecem a Constituição de 1988 e a LDBEN, cabe às Secretarias de Educação desenvolver políticas voltadas para a formação integral dos estudantes em toda a Rede, em todos os níveis, modalidades e turnos no tempo em que permanecem na escola, qualquer que seja a jornada.

Em relação ao tempo de permanência na escola, a LDBEN prevê ampliação a critério dos sistemas de ensino, considerando as condições concretas em cada caso, de modo a avançar, sempre que for viável, para a oferta de escolas de tempo integral. A perspectiva não é apenas aumentar as horas estudo, mas sim expandir o horizonte de possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Tem sido esse o parâmetro para implementação das escolas de tempo integral na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo.



Educação Inclusiva para todos²⁶

Por que abordar a Educação Inclusiva em um documento cujo objetivo principal é a orientação, reflexão, apoio e interlocução dos professores em relação à abordagem pedagógica e metodológica do currículo escolar?

Antes de tudo, cabe esclarecer que, ao tratar desse tema, não estamos tratando de uma área do conhecimento ou uma disciplina, passíveis de serem abordadas por meio de sequências didáticas, atividades e avaliações. Trata-se de um *tema transversal*, conceito apresentado, num primeiro momento (no ano de 1996) pelos Parâmetros Curriculares Nacionais,²⁷ a partir da seguinte definição:

Por tratarem de questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento.

A discussão, revisitada e tendo seu alcance ampliado na Base Nacional Comum Curricular (2019), passou a ser abordada como um dos Temas Contemporâneos Transversais, considerando o dinamismo e os movimentos históricos que trazem novos assuntos a serem incorporados na prática educativa.

Abordar uma ideia de maneira transversal é considerá-la em todos os momentos de nossa prática e de nossas reflexões, e é desta forma que trataremos a Educação Inclusiva, ou seja: é um tema que está presente, como um princípio, nos planejamentos, nas ações, decisões e políticas públicas que dizem respeito à área da Educação. Estamos aqui, abordando um direito de todas as crianças estudantes, de contar, entre outras coisas, com recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Não se trata de “ensinar a inclusão”, embora seja certo que todos (crianças, estudantes, professores, gestores, demais profissionais da

²⁶ Esse tópico é aprofundado no Caderno 2: Subsídios para a Prática Pedagógica.
²⁷ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais, Ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2023.

educação e comunidade escolar) poderão aprender e beneficiar-se com ela, mas de fazê-la presente nas discussões, na abordagem dos conflitos, nas tomadas de decisões, nas análises de temas atuais, na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, diálogos com a comunidade escolar, nas parcerias com os equipamentos comunitários como Unidades Básicas de Saúde (UBS), Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), dispositivos de segurança, espaços culturais, entre outros. A ideia da inclusão permeia, por assim dizer, todas as instâncias da vida escolar e é também um princípio ético, social e político, que fortalece o cumprimento dos direitos, da justiça e da democracia. Estamos falando de uma união em prol da sustentação de um espaço de convivência, em um território educativo, que seja pensado para todos, inclusive aqueles que ainda não frequentam a escola. Ou seja, um espaço organizado para acolher e educar diferentes sujeitos, com diferentes características, mesmo que todos ali não estejam.

Uma das mais importantes ideias que nos servirão de esteio para as proposições a esse respeito é à *diversidade*, que estará presente como pano de fundo de todas as reflexões propostas. Trataremos desta questão a partir do pressuposto de que a diversidade é condição para a existência de qualquer agrupamento humano. Trata-se de uma discussão necessária, que segue em busca da construção e sustentação de uma cultura escolar que preserve e valorize a igualdade de direitos, o espaço social, a dignidade e, no que diz respeito à Educação, a possibilidade de aprender de todas as crianças. Fazer da escola um espaço onde a diversidade cumpre seu papel é tarefa que nos desafia a cada momento da vida escolar e, sendo assim, os impasses, as barreiras e as dificuldades com as quais nos depararemos devem ser enfrentados em sua forma ampla, de maneira construtiva, colaborativa e coletiva.

Não podemos deixar de considerar também, ainda justificando a presença desse tema nas propostas curriculares, que existem leis que garantem a inclusão de crianças e estudantes com qualquer tipo de deficiência nas escolas e, sendo assim, não se pode pensar em uma educação que não os contemple. No entanto, não podemos perder de vista a ideia de que a existência dessas leis é resultado de uma mobilização de diversos setores da sociedade civil, de diversos países, que perdura até hoje. Trata-se de um processo que caminha a par e passo com as reivindicações de direitos das pessoas com deficiência e acompanha os movimentos históricos das diferentes sociedades e do mundo de uma forma geral. Assim, se em um primeiro momento as conquistas alme-

jadas diziam respeito ao direito de as crianças frequentarem a escola e contarem com diferentes tipos de apoio para se adaptar a sua estrutura (no que diz respeito a formações específicas e estruturas humana e física necessárias), hoje lutamos pela transformação desta estrutura para que possa acolher, formar e ensinar a todos, independentemente de quaisquer características que possam apresentar.

Para garantir a educação de todos será preciso ampliar o conhecimento, a reflexão e o diálogo sobre como se dão os processos de aprender e ensinar, de modo a encontrar as propostas mais pertinentes para a formação integral dos estudantes, inclusive no que tange à capacitação de professores neste sentido.

E é nesta perspectiva que a Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo convida a todos a conhecer melhor o tema das diversidades e compartilhar dessas reflexões, contribuir com a construção de novas propostas e assumir coletivamente a posição de “guardiões” do direito à Educação de todos e de cada um, como parte do compromisso com a conquista de uma sociedade justa, igualitária e solidária.

Aprendizagem e ensino

A aprendizagem e o ensino são dois processos distintos e relacionados:²⁸ a aprendizagem é uma construção pessoal protagonizada pelo sujeito que aprende e o ensino é uma construção pedagógica protagonizada pelo professor para favorecer que o conhecimento aconteça. Entretanto, muitas vezes esses dois movimentos são considerados um só, como se, havendo uma proposta de ensino, uma experiência de aprendizagem por certo aconteceria, em decorrência.

Ocorre que os professores ensinam diariamente, mas, como sabemos, nem sempre as propostas que encaminham resultam em aprendido, o que comprova uma evidência inequívoca: o conhecimento não nasce de uma relação direta entre estímulos (provocados pelas situações de ensino) e respostas positivas (produzidas pelos estudantes).

Compreender melhor essa relação entre aprendizagem e ensino requer uma breve reflexão sobre a questão dos métodos de ensinar.

²⁸ As ideias apresentadas a seguir foram abordadas por Rosaura Soligo no Simpósio **A alfabetização e seus métodos nas políticas nacionais recentes: avanços ou retrocessos?** que integrou o XX ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (2020), cujo tema foi Didática(s) entre Diálogos, Insurgências e Políticas.

Os sentidos principais evocados pela palavra método coincidem sempre com a ideia de passo a passo, de procedimentos organizados para se obter um resultado – o método seria o meio mais eficaz para se chegar a um fim desejado e, em se tratando dos métodos de ensino, o resultado seria a aprendizagem daqueles para os quais se destinam.

Há uma ideia que sustenta essas proposições e se naturalizou com o tempo, encarnada na conhecida expressão **ensino-aprendizagem**, uma expressão portadora da falsa ideia de que ensino e aprendizagem constituem uma unidade, sugerida pelo traço de união. Os métodos transmissivos se apoiam nessa proposição de que, para ensinar, basta transmitir conhecimento com um bom método que apresente as informações de forma organizada, partindo do que é mais fácil para ir avançando em direção ao que for mais difícil, e, para aprender, basta prestar bastante atenção na informação assim apresentada para fixá-la na memória. Estudar, nesse caso, significa retomar a informação transmitida e ficar repetindo-a para si até memorizá-la.

Essa ideia é a que ainda predomina na escola e na sociedade. Os diferentes tipos de formação – escolar, acadêmica, profissional, religiosa – têm como referência essa mesma perspectiva transmissiva, expositiva, e que é também autoritária, pois nela não há lugar para um aprendiz com conhecimento prévio, com uma história, com suas próprias experiências – é como se entre a informação transmitida e a informação assimilada não houvesse um sujeito que constrói conhecimento conforme suas reais possibilidades.

Essa concepção, que Paulo Freire chamava de bancária, pressupõe que o método é um modo de transmitir informação para toda e qualquer pessoa, e será tanto mais eficaz quanto mais funcionar igualmente para qualquer um, de preferência no mesmo período de tempo. O foco, portanto, é o ensino do que se pretende ensinar, não é a aprendizagem de pessoas singulares, destinatárias das propostas.

Para pensar melhor a respeito, vale considerar, transgressivamente, uma outra perspectiva: a de que o método é sim um caminho que leva a um ponto de chegada, e que esse caminho só será pertinente se considerar, de fato, as possibilidades e necessidades dos aprendizes reais e que, tal como nos alerta o escritor Antonio Machado, o caminho só se faz ao caminhar.

Desse ponto de vista, só haveria um método – um caminho – pertinente para ensinar: aquele que vai se constituindo como resposta ao

que os aprendizes podem e conseguem aprender, e não pela apresentação organizada de informações iguais para todos.

Assim criativamente considerado, de forma oposta à convencional, um método para ensinar nada tem a ver com transmissão de informações de maneira organizada, que se apresentam da mais simples para a mais complexa, com livros didáticos a serem seguidos linearmente, página a página, tampouco com propostas prontas a serem executadas igualmente por todos, no mesmo tempo, mediante as mesmas intervenções, com expectativas idênticas de desempenho. A ao contrário, a premissa é: “de cada um conforme suas possibilidades, a cada um conforme suas necessidades”. Essa afirmação clássica de um antigo pensador,²⁹ embora a princípio não diga respeito à pedagogia, mesmo que não se tenha consciência disso é o pressuposto que fundamenta propostas pedagógicas centradas no aprendiz – porque as melhores propostas para a aprendizagem são aquelas que se constituem a partir de atividades e intervenções pedagógicas ajustadas aos sujeitos reais para os quais se destina.

Tendo em conta tudo o que foi possível compreender nas últimas décadas sobre os processos de aprendizagem, é esta a perspectiva metodológica que se mostra, de fato, mais coerente: a de caminhos que se fazem ao caminhar, considerando os sujeitos singulares em processo de aprendizagem, sempre conforme suas possibilidades, sempre conforme suas necessidades.

Quando o foco se desloca do conteúdo do ensino para o sujeito da aprendizagem – ou, se preferirmos, do ensino do conteúdo para a aprendizagem do sujeito – não se aplica um passo a passo ordenado, um plano preciso de procedimentos, um método organizado nos moldes convencionais. Por isso fala-se em “metodologias”, pois pressupõem caminhos mais flexíveis, menos prescritivos, apoiados em pressupostos gerais. É o que ocorre, por exemplo, no caso das chamadas metodologias ativas, que têm se disseminado cada vez mais, constituindo hoje uma tendência no discurso pedagógico.

No território do ensino, quando centrado nos sujeitos aprendizes, o caminho é trilhado conforme acontece, e não no rastro de uma linha traçada previamente conforme critérios externos à vida real das pessoas concretas que protagonizam a cena, instituintes dos processos que vivem, e não apenas por eles instituídas.

29 MARX, K. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

Assim é possível concretizar a ideia de protagonismo do estudante e o papel imprescindível do professor como diretor de cena no palco da educação escolar.

Em muitas publicações,³⁰ António Nóvoa tem sempre afirmado que o papel do professor é da maior relevância para favorecer o conhecimento dos estudantes, que não há tecnologia capaz de substituí-lo, mas que essa relevância especial não se encontra nos modelos informativos, expositivos, bancários. É preciso subverter o papel convencional de transmissor de informação e fortalecer um outro lugar no processo educativo, que pressupõe planejar propostas e intervenções ajustadas à realidade da turma, fazer boas perguntas que ajudem os estudantes a pensar e a estabelecer relações pertinentes, incentivar a participação em projetos instigantes capazes de engajá-los, favorecer experiências de êxito, considerar suas inquietações, responder às necessidades de aprendizagem.

As tecnologias a favor da aprendizagem de todos

Há 22 anos Eduardo Chaves publicou um pequeno artigo intitulado “Filosofia da Educação: Um Encontro Possível entre o Professor e a Tecnologia”,³¹ em que discutia possibilidades de uso do computador na educação. Nesse artigo ele fazia referência a outro artigo publicado, também por ele, em 1983 (há quase 40 anos, portanto), intitulado “Computadores: Máquinas de Ensinar ou Ferramentas para Aprender?”. Os dois artigos trazem reflexões bastante interessantes que vale a pena discutir aqui.

É curioso que uma ideia sobre o uso da tecnologia na educação, proposta há cerca de 40 anos, possa ainda ser relevante hoje. Afinal, naquela época, os microcomputadores mal haviam chegado ao Brasil, quase ninguém sabia da existência da internet e os *smartphones*,

30 Uma dessas referências importantes: NÓVOA, A. **Professores** – Imagens do futuro presente. Lisboa, EDUCA: 2009.

31 CHAVES, E. Filosofia da Educação: Um Encontro Possível entre o Professor e a Tecnologia. **Educação**: Revista da Associação Brasileira de Educação (ABE), Rio de Janeiro, v. 32, n. 102, p. 32-34. 2001. Uma versão digital do artigo pode ser encontrada no link: <https://libertarian.website/2009/12/04/filosofia-da-educacao-um-encontro-possivel-entre-o-professor-e-a-tecnologia/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

que hoje estão na palma da mão de praticamente todos os brasileiros,³² nem sequer haviam sido inventados!

O que faz com que esses artigos ainda sejam atuais, no entanto, não é necessariamente a tecnologia específica abordada neles, mas a filosofia da educação que está por trás do uso dessa tecnologia, e é ela que merece ser resgatada aqui.

O ponto central da discussão de Chaves reside na proposição que ele faz de que o maior problema que a escola enfrenta ao adotar qualquer tecnologia é decidir se ela deverá ser utilizada como um recurso a favor do ensino (“instrumento de ensino”) ou a favor da aprendizagem (“ferramenta de aprendizagem”).

Pode parecer sutil a distinção que ele faz entre o ensino e a aprendizagem. Mas não é...

Como afirmado anteriormente, a ideia de que ensino e aprendizagem são, senão sinônimos, pelo menos partes de um único fenômeno, assim chamado de “processo de ensino-aprendizagem”, está tão arraigada na cultura escolar, que dizer que ensino é uma coisa, e aprendizagem outra, completamente diferente e independente da primeira, e que é necessário escolher a serviço de qual dessas coisas a tecnologia vai estar, do ensino ou da aprendizagem, parece descabido. Mas não é, e precisamos falar sobre isso.

É certo que o ensino é parte da escola, e que ele tem praticamente monopolizado a educação escolar, pelo menos nos últimos 500 anos, antes mesmo de Jan Amos Comenius, também conhecido como Pai da Didática, publicar seu livro *Didactica Magna*,³³ estabelecendo “um método universal de ensinar tudo a todos” (p. 4).

Na realidade, na educação tudo gira em torno do ensino. A própria escola é chamada de instituição de **ensino**. E dentro dela há vários ní-

32 Segundo pesquisa TIC Domicílios, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), ligado ao Núcleo de Informação e Coordenação do ponto BR (NIC.br), em 2021, 94,5% dos domicílios brasileiros tinham telefone celular, quando não computador, *notebook* e *tablet*, e 81,5% dos domicílios tinham acesso à internet. Para além dos domicílios, 88,8% dos indivíduos tinham seu próprio celular e 86,4% deles já tinham acessado a internet. Os dados completos da pesquisa podem ser acessados no link: <https://data.cetic.br/>. Acesso em: 5 jul. 2023.

33 COMENIUS, J. A. **Spicilegium Didacticum**. Amsterdã: Typis Christophori Cunradi, 1680.

veis de **ensino** (**Ensino** Fundamental, **Ensino** Médio, **Ensino** Superior – a Educação Infantil sendo a única exceção). Dentro da escola os professores preparam seus planos de **ensino**, adotando diferentes métodos de **ensino**, os quais frequentemente preveem o uso de materiais **didáticos** (a didática sendo definida por Comenius como “a arte de **ensinar**”), incluindo os livros **didáticos**. Durante a pandemia que acometeu o planeta em 2020, as escolas recorreram ao chamado **ensino** remoto. Até mesmo as inovações que se buscam na educação são inovações no **ensino**. As instituições que formam professores quase sempre têm um Departamento de **Ensino**, responsável pelas disciplinas pedagógicas, dentre elas, a **Didática** – ou Metodologia de **Ensino**. A própria gestão pública da Educação frequentemente é organizada em torno das chamadas Diretorias de Ensino.

O ensino é tão onipresente na educação, que as pessoas que vivem no ambiente escolar raramente param para se perguntar por que, em vez de **instituição de ensino**, a escola não é chamada de **instituição de aprendizagem**, ou, pelo menos, de **instituição de educação**, que é o que ela, afinal de contas, deveria ser.

O fato é que, mesmo entre especialistas da área de educação, não tem havido muita clareza em relação à distinção entre ensino e aprendizagem. Um exemplo bastante claro dessa confusão aparece no, hoje, tão famoso ensino híbrido. A expressão em inglês que designa essa abordagem é *blended learning*. A tradução correta para o termo *learning* é **aprendizagem**, e, para o termo *teaching*, é **ensino**. Mas, no Brasil, *blended learning* simplesmente virou ensino híbrido, em vez de aprendizagem híbrida, e ninguém parece ter se importado com isso.

Mas por que, afinal, é tão importante fazer essa distinção no contexto de um documento de orientações curriculares especificamente para o uso das tecnologias na educação? No final, independentemente de se tratar de ensino ou aprendizagem, não vamos chegar ao mesmo lugar? A resposta para essa pergunta é um inequívoco NÃO.

Para entender que a relevância dessa distinção não está no amor à dicotomia, é importante discutir, ainda que brevemente, o próprio conceito de **Educação**.

Educação é um termo que abriga mais de um significado, e que, em última instância, designa toda uma área de conhecimento. Já ensino e aprendizagem são dois conceitos secundários dentro dessa área de conhecimento. Não ter clareza do que é Educação impede que se

determine qual é a finalidade da própria Educação e o papel do professor nesse processo. Se não se sabe a finalidade da Educação e o papel do professor, não há como avaliar se o uso que se faz da tecnologia na educação tem sentido ou é adequado. É por essa razão que precisamos falar sobre isso.

Na visão de John Dewey,³⁴ um dos principais expoentes do movimento escolanovista, e talvez o maior teórico da Educação da primeira metade do século XX, a Educação pode ser concebida de forma retrospectiva ou prospectiva.

Tradicionalmente a Educação foi concebida de forma retrospectiva, como um processo de acomodar o futuro ao passado, isto é, de moldar o futuro a partir do legado cultural da humanidade, transmitido pelas gerações mais velhas às gerações mais novas, num movimento de preservação (e conseqüente conservação) da cultura. Os professores foram designados como os principais agentes desse processo, e exerceram (na verdade ainda exercem) essa tarefa por meio do ensino, que ocorre em forma de aulas, em um espaço chamado de “sala de aula”, na escola, esta vista como o espaço privilegiado para esse processo acontecer. Nesse contexto, aos educandos cabe simplesmente o papel passivo de se deixarem conduzir pelos professores, ou de se deixarem preencher, como se fossem uma folha de papel em branco ou um balde vazio.

A outra forma possível de conceber a Educação, segundo Dewey, seria a prospectiva, como um processo de construção de um novo futuro, diferente do passado, a partir dos anseios, das necessidades, dos sonhos das gerações mais novas (que vão viver nesse futuro!). Para isso, em vez de receber um pacote pronto e padronizado do legado cultural da humanidade, a nova geração deveria, de forma ativa, buscar no passado os recursos de que precisasse para construir esse futuro novo, num movimento de transformação, de progresso da humanidade. Por isso o movimento da escola nova é às vezes chamado de progressivismo. Essa segunda forma de ver a Educação implica em um papel mais ativo dos educandos, como protagonistas de sua própria aprendizagem. Para Dewey, esta segunda visão de Educação é muito mais interessante. Na verdade, ela é claramente superior.

Educação, portanto, pode ser vista OU como um processo que ocorre de fora para dentro, e de cima para baixo, por meio da ação das

³⁴ DEWEY, J. **Democracy and Education**: an introduction to the philosophy of education. New York: The Macmillan Company, 1961.

gerações mais velhas sobre as mais novas, tendo o ensino como foco, OU como um processo de desenvolvimento humano, protagonizado pelos sujeitos aprendentes, com a parceria do professor, por meio da interação entre as pessoas, e entre estas e os objetos de conhecimento, tendo como foco a aprendizagem.

Esta segunda visão se alinha bem às ideias de Paulo Freire,³⁵ quando ele propõe que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam uns aos outros, em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 79). No contexto dessa famosa citação, Freire estava discutindo justamente o papel do professor. E ele propôs que, em vez de se dedicar, de forma solitária, a aprender, por meio da leitura, da observação (experiência) e da experimentação, para depois ensinar (isto é, narrar, depositar na cabeça do educando) o que aprendeu, o professor deveria atuar como um parceiro mais experiente do educando, problematizando, criando situações de aprendizagem, para que o educando não apenas ficasse tentando memorizar o conteúdo narrado pelo professor, mas buscasse construir seu próprio conhecimento por meio da leitura, da observação e da experimentação, lidando com os desafios impostos pelo mundo real, criando soluções úteis ou divertidas.

Bernard Charlot,³⁶ um educador da Universidade Paris 8, que vive no Brasil há aproximadamente 20 anos, fez a seguinte afirmação, que coloca um pouco mais de luz sobre essa questão do papel do professor:

o trabalho do professor não é ensinar, é fazer o aluno aprender. A própria definição de professor não é ensinar, é permitir ao aluno aprender. Ensinar não é a mesma coisa que fazer aprender, ainda que, muitas vezes, para fazer o aluno aprender, o professor tenha que ensinar (p. 96).

Charlot traz de forma mais objetiva e explícita ideia idêntica à proposta por Freire. Primeiro, ele faz uma distinção clara entre os conceitos de ensino e aprendizagem (não são a mesma coisa). E, segundo, ao apontar qual é o papel do professor, ele também deixa clara a finalidade da própria educação: não o ensino, mas a aprendizagem, que envolve a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, a adoção de valores e atitudes, enfim, um conjunto de recursos essenciais para o desenvolvimento de competências importantes para a vida.

³⁵ FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

³⁶ CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

É isso que se deve ter em mente quando se pensa o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação. Nesse sentido, não é relevante o tipo de tecnologia que será adotada, como um computador superpotente, um celular de última geração, a robótica, a realidade aumentada, o metaverso ou, a febre do momento, a Inteligência Artificial (IA). Podem ser, até mesmo, as tecnologias mais antigas e não necessariamente digitais, como as ferramentas de marcenaria ou mecânica, as máquinas de costura, os aparelhos de solda ou equipamentos elétricos e eletrônicos do século passado, ou mesmo o livro, a caneta, o lápis, qualquer artefato classificado como sucata e, voltando ainda mais no tempo, a própria escrita e a fala (a fala e a escrita são tecnologias!). O importante é ter clareza da finalidade do uso dessas tecnologias digitais: qualquer que seja a tecnologia, ela precisa contribuir de forma efetiva para a melhoria da aprendizagem das nossas crianças.

Seymour Papert,³⁷ um matemático do Massachusetts Institute of Technology (MIT), que iniciou suas pesquisas na área da computação ainda na década de 1960, revolucionou a forma como se deve conceber o uso das TDIC na Educação. E a virada de chave que Papert propôs reside exatamente nessa mudança de foco do uso da tecnologia como ferramenta de aprendizagem do estudante, em vez de instrumento ensino do professor.

Naquela época o uso que era pensado para as TDIC na Educação era exatamente como um instrumento de ensino, dentro do modelo de instrução programada. A ideia era que o computador pudesse ensinar a criança, apresentando-lhe conteúdos, fazendo-lhe perguntas, e, caso a resposta da criança fosse correta, ela receberia um reforço positivo, ou um prêmio (um “parabéns”, por exemplo), mas, caso a resposta fosse errada, ela receberia um reforço negativo, ou uma punição (uma buzina de reprovação, por exemplo). O mecanismo funcionava de forma análoga ao que era feito com os ratinhos em laboratórios, quando se buscava moldar o seu comportamento.

Papert, então, trouxe outra perspectiva sobre esse uso. Ele propôs que, em vez de o computador ensinar a criança, ou ser “usado para ‘programar’ a criança” (PAPERT, 1985), era a criança que deveria programar o computador – ensiná-lo! Ao fazer isso ela teria de conhecer e dominar uma série de conceitos. Para isso, ela necessariamente os aprenderia. Sem esses conceitos, sua programação não funcionaria. Era esse o prin-

³⁷ PAPERT, S. **LOGO**: computadores e educação. Tradução de José Armando Valente, Beatriz Bitelman e Afira Vianna Ripper. São Paulo: Brasiliense, 1985.

cípio: colocar o educando como protagonista do processo para favorecer sua aprendizagem.

Para colocar essa ideia em prática, Papert desenvolveu uma linguagem de programação chamada “Logo”, que posteriormente acabou inspirando o Scratch, ferramenta de programação até hoje muito utilizada na educação, além do próprio **Movimento de Aprendizagem Criativa**, do qual não apenas São Bernardo do Campo é participante, mas tem sido uma referência em todo o país!

Centrar-se na aprendizagem, em vez de no ensino, como ocorria até ali, implicava em uma mudança de paradigma. Se até ali a Educação era centrada na arte de ensinar (Didática), Papert passou a propor que a educação fosse centrada na arte de aprender. E para isso ele sugeriu uma palavra, que deveria nomear a área de estudos negligenciada até então: MATÉTICA. Não... Não foi matemática, foi matética mesmo o que ele propôs!

Matética é um termo que está na raiz da palavra matemática, mas vem de uma família de palavras gregas que estão relacionadas ao conceito de APRENDIZAGEM. Papert, como um matemático, chegou até mesmo a dizer que considerava que seus antepassados se apropriaram dessa palavra, pois achavam que a única coisa importante de aprender era aquilo que eles estudavam, e que ele pretendia restituir esse roubo semântico, devolvendo a matética para a educação. De fato, a matemática é uma área essencial para compreensão do mundo, estando por trás, talvez, das maiores invenções da humanidade, inclusive das TDIC. Mas a aprendizagem não pode se restringir a uma única área do conhecimento.

Adotar as TDIC na educação, a partir de uma abordagem matética implica, como propôs Chaves nos artigos mencionados no início deste texto, que se faça uma escolha para que elas sejam postas a serviço da aprendizagem, por meio do protagonismo do educando, visando ao desenvolvimento de sua autonomia, de seu pensamento crítico, de sua criatividade e de sua capacidade de intervir em e sobre o mundo em que vive. E é sobre isso que conversaremos no capítulo específico sobre a temática no Caderno 2.



O lugar da avaliação no processo de ensino³⁸

A escola, como instituição responsável pela educação formal, precisa de sistematização e de instrumentos que registrem e documentem o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Ensino, aprendizagem e avaliação são dimensões inerentes indissociáveis da educação formal, ainda mais quando a formação integral dos estudantes é considerada o propósito principal da escola.

Antoni Zabala³⁹ há muito nos ensinou que, a depender do que aprendem, as pessoas – sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos – mobilizam estratégias muito diferentes, relacionadas à natureza do que aprendem, e isso significa que as propostas de ensino devem considerar essa evidência, conseqüentemente também as propostas de avaliação. Ou seja, a rigor, o que determina as escolhas em relação ao ensino – por que, o que, quando e como ensinar – e à avaliação – por que, o que, quando e como avaliar – é (ou deveria ser) o que se sabe sobre os processos de aprendizagem dos sujeitos para os quais as práticas pedagógicas se destinam.

Entretanto, a concepção de aprendizagem que ainda predomina, em muitos casos, é a de que se trata do resultado da ação direta de um ensino basicamente informativo, transmissivo, focado na memorização e determinado passo a passo pelo professor, que supostamente ocorreria de forma independente da ação mental daquele que aprende – seria, assim, um processo sem sujeito. Apoiada nessa ideia, ao longo da sua história, a escola tradicional tem se reportado ao volume de informações recebidas pelos estudantes durante um determinado período, para então calcular o quanto terão aprendido considerando o desempenho apresentado nas provas formais. A ideia de que a memorização seria a principal estratégia de aprendizagem é tão forte que o ano letivo foi dividido em períodos curtos (em geral bimestres, e com avaliações mensais) para facilitar a memorização das informações transmitidas pelo professor – e, imagina-se, a aprendizagem dos estudantes. A essa concepção se relacionam suposições quanto ao tempo que a memória poderia reter o conhecimento. Nessa perspectiva, a proposta de avaliação pressupõe que, a cada unidade ou período de ensino, deve-se

³⁸ Este tópico está desenvolvido no Caderno 2, onde são apresentadas as referências teóricas que fundamentam as concepções e proposições apresentadas, a saber: Antoni Zabala, Charles Hadji, Carlos Cipriano Luckesi, Delia Lerner, Jacques Delors, Jussara Hofmann, Lev Vygotsky e Paulo Freire.

³⁹ ZABALA, A. **A prática educativa** – como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

registrar o que está retido na memória, aliviando-a, para que então ela possa ser ocupada com novos conteúdos. Ao final de cada ano letivo, procedem-se os cálculos que permitem obter a média do desempenho, que indica se o estudante estará apto a prosseguir para o ano seguinte ou se deve repetir o mesmo ano de escolaridade.

O fato é que nas últimas décadas, as concepções de currículo, ensino, aprendizagem e avaliação vêm passando por mudanças importantes. A constatação de que o alto índice de fracasso escolar está relacionado muito mais ao processo de ensino do que a supostas dificuldades de aprendizagem, começa a evidenciar a urgência de ajustar as propostas de ensino às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos estudantes, em vez de privilegiar a transmissão de conteúdos preestabelecidos, estanques e hierarquizados.

Vale ainda ressaltar que as pesquisas que analisam o desempenho escolar partem de um tipo de avaliação diagnóstica que é externa à escola e, portanto, não coincide com a avaliação cotidiana da aprendizagem. As avaliações externas são diagnósticas, e importantes, mas dizem respeito a prioridades definidas pelos sistemas de ensino, sobre como está o ensino, se está funcionando bem e onde poderia ser melhorado. Mediante o resultado dessas avaliações, acontece uma série de estudos e o propósito é que os resultados sejam considerados nas políticas públicas voltadas para melhorar a educação escolar nos sistemas de ensino. A finalidade é outra, diferente da avaliação diagnóstica planejada pelo professor, que busca identificar os conhecimentos prévios dos estudantes para orientar as propostas didáticas, de modo que sejam as mais ajustadas para promover a sua aprendizagem.

Uma diferença fundamental, que merece destaque, diz respeito à natureza desses dois processos. Para retratar o mais fielmente possível a aprendizagem, a avaliação deve tomar como critério três parâmetros: o estudante em relação a si mesmo, antes do trabalho pedagógico acontecer; o estudante em relação ao que se espera dele em termos de desempenho; e o estudante em relação aos colegas que tiveram as mesmas oportunidades escolares. Desses três parâmetros, o único que, de fato, considera o processo de desenvolvimento, o percurso de aprendizagem, a evolução do conhecimento construído é o primeiro. E esse não faz parte dos critérios de organização das avaliações externas, e nem seria possível, pois só o professor é capaz de avaliar o processo evolutivo de construção do conhecimento pelos estudantes de sua turma.

Por tudo isso, a avaliação tem figurado na pauta de discussão sobre as mudanças que se pretende na educação escolar. Mas existem muitas contradições entre a compreensão do que deveria ser feito – em relação a *por que, o que, quando e como ensinar e por que, o que, quando e como avaliar* – e a efetiva possibilidade de converter essa compreensão em práticas concretas, uma vez que estas tendem a permanecer fortemente marcadas pelas concepções que se pretende superar. Ou seja, o que predomina no discurso pedagógico de vanguarda ainda não se verifica na realidade da maioria das escolas. Esse tipo de mudança pretendida não acontece de uma hora para outra, pois requer uma transformação no pensamento pedagógico predominante – uma transformação que é complexa, cultural e demanda formação continuada dos profissionais da escola.

Compreender que avaliação e ensino são indissociáveis, que estão ambos a serviço dos processos de aprendizagem dos estudantes, pressupõe caminhar no sentido de considerar a avaliação como um ponto de partida fundamental do planejamento pedagógico a fim de oferecer as condições mais favoráveis para que os estudantes conquistem o melhor desempenho possível. Uma dessas condições diz respeito às propostas de autorregulação das aprendizagens, como defende Charles Hadji.⁴⁰ A autorregulação pressupõe situações que ajudam o estudante a tomar consciência do seu percurso pessoal de aprendizagem, dos caminhos percorridos, das estratégias que foram úteis para chegar aonde chegou, dos recursos utilizados em determinados casos e do quanto podem servir ou não para outros, do quanto o conhecimento adquirido pode ser aplicável a novas experiências. Essa capacidade de análise do percurso pessoal requer uma atividade metacognitiva – isto é, uma atividade de reflexão sobre as aprendizagens – que não ocorre espontaneamente: precisa ser proposta, orientada e acompanhada pelo professor. E, evidentemente, o nível de autorregulação possível para os estudantes depende da faixa etária e da experiência anterior com esse tipo de atividade.

A Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo vem, ao longo dos anos, marcando os lugares específicos da avaliação nos segmentos e modalidades, conforme está descrito no Documento Orientador (2023, p. 100-102):

No âmbito escolar, a avaliação toma várias dimensões e deve ser processual. A avaliação é uma ação fundamental para o planejamento e replanejamento do trabalho

⁴⁰ HADJI, C. **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem**: Por quê? Como? (Visando um ensino com orientações construtivistas). Pinhais: Editora Melo, 2011.

pedagógico, guiando a intervenção do professor e propiciando o aprimoramento da aprendizagem das crianças e estudantes.

As equipes docentes devem eleger estratégias para identificar os saberes das crianças e estudantes e a partir destes saberes realizar escolhas potentes para que aprendam de forma significativa e contextualizada. Os instrumentos e estratégias de avaliação necessitam ser utilizados com regularidade durante o ano letivo e não apenas no final de cada trimestre.

É necessário saber o que se quer na ação pedagógica, ou seja, a intencionalidade didática deve ser clara, a fim de ser capaz de investigar e intervir quando necessário. O processo de avaliação, acompanhamento e monitoramento da aprendizagem deve ser explicitado detalhadamente dentro do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar.

Destacamos alguns principais aspectos em relação a Avaliação.

Ensino Fundamental e EJA:

- A avaliação deve estar voltada para o processo de ensino e de aprendizagem, para a organização da prática pedagógica e para o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico;
- A avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento de crianças e estudantes deve abranger todo o processo de ensino, considerando os saberes e as experiências, as habilidades e competências desenvolvidas em relação aos objetivos propostos, as singularidades e a auto avaliação;
- A avaliação da aprendizagem deverá ser contínua e cumulativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos;
- A avaliação da organização da prática pedagógica deve ser feita sistematicamente pela Equipe Gestora e professores, visando o replanejamento do trabalho pedagógico;
- As metas da escola, definidas em seu Projeto Político Pedagógico, devem ser objeto de avaliação com vistas às adaptações necessárias no decorrer do ano letivo;
- As crianças e os estudantes de todos os anos/ciclos que apresentarem defasagem de aprendizagem se bene-

ficiam de ações, com foco na recomposição das aprendizagens, desenvolvidas pelos professores da sala ou do programa de recomposição das aprendizagens, de acordo com decisão tomada pelo Conselho de Ano/Ciclo;

- O município participa dos Sistemas de Avaliação de desempenho dos estudantes através da aplicação de instrumentos elaborados em esfera Federal e Estadual, além do monitoramento das aprendizagens realizado ao longo do ano letivo e através de diferentes estratégias e/ou recursos.

Educação Infantil

- A avaliação não tem o objetivo de seleção, promoção ou classificação, e sim o de orientar o trabalho pedagógico com o propósito de garantir acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens;
- Na avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças e estudantes na Educação Infantil, a escuta e observação com múltiplos registros são os instrumentos que compõem a documentação pedagógica para que os professores possam avaliar os processos de ensino e aprendizagem;
- Os registros de cada criança, estudantes e do grupo devem ser contínuos e sistemáticos, organizados por meio de Diário de Bordo, portfólios e sintetizados ao final de cada semestre por meio de relatório individual de aprendizagem.

O mesmo documento traz orientações para a documentação, que expressam os resultados desta avaliação formativa e abrangem avaliação diagnóstica, autorregulação e acompanhamento dos processos de aprendizagem dos estudantes. A documentação é um recurso necessário para as escolas, de registro e comunicação de como estão os processos de aprendizagem de cada estudante – e inclui relatórios de aprendizagem, portfólios e fichas de acompanhamento (EJA). Além disso, é um dispositivo a favor do processo de ação-reflexão. Na Educação Infantil, o destaque é para o Diário de Bordo – estratégia importante para a formação reflexiva dos professores – e, nas outras etapas e modalidades, existem os registros em imagem, caderneta, atas dos conselhos de classe, dentre outros documentos, conforme descrito no Documento Orientador (2023). Em todos os casos, é fundamental cuidar para que esses registros que favorecem a ação reflexiva dos professores não se tornem instrumentos burocráticos e percam sua função formativa.

A importância da documentação pedagógica

A documentação pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo é objeto de atenção desde a década de 1970, sobretudo na Educação Infantil, destacando-se o documento “Uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMEIs”, publicado em 1992, sendo considerado a primeira proposta curricular construída de forma democrática para as creches e pré-escolas.

A *Proposta Curricular* de 2007, por meio do documento “Instrumentos Metodológicos”, posteriormente retomado pelos GTs Percurso do Ensino Fundamental 2018-2019 e GT Documentação Pedagógica 2018-2019, o curso do AVAMEC “Integrando Conhecimentos: a Educação de São Bernardo do Campo Refletindo sobre seu Currículo” (Aula 6 -Escola da infância: práticas e fundamentos à luz da BNCC) e, mais recentemente, pelo Documento Orientador 2023, constituem-se como referências que evidenciam e sistematizam as concepções, contribuições e propostas da documentação pedagógica na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na EJA.

Esses diferentes documentos destacam a importância do registro da ação educativa no cotidiano escolar e cada um deles reflete, evidentemente, as concepções vigentes em cada período.

A concepção de registro como constatação e descrição do trabalho a fim de informar a direção da escola, isto é, como conjunto de arquivos que representam a memória do processo educativo, forte na década de 1970, veio sendo substituída pela concepção de registro como avaliação diagnóstica e processual baseada na escuta da criança a favor do acompanhamento da sua aprendizagem e desenvolvimento e da reflexão do professor sobre sua prática.

O documento Instrumentos Metodológicos, de 2007, é orientado pelas contribuições dos estudos de Madalena Freire⁴¹ com ênfase na observação, registro, reflexão, planejamento e avaliação do professor. Naquele momento, colocava-se como desafio a elaboração de registros individuais das aprendizagens das crianças em atendimento às discussões sobre a diversidade e singularidade delas, pois considerava-se que somente registros com as observações do coletivo não traziam informações necessárias para a elaboração dos relatórios.

⁴¹ **Instrumentos metodológicos I e II** foram publicados pelo Espaço Pedagógico, em São Paulo, em 1996 e 1997, respectivamente.

O GT Documentação Pedagógica 2018-2019 retoma esses estudos e enfatiza a importância da articulação entre diferentes instrumentos metodológicos para explicitação da intencionalidade pedagógica do planejamento do professor. A documentação não é tratada como mera coleta de materiais, mas como observação, escuta e produção de registros a favor da reflexão sobre a aprendizagem das crianças.

O planejamento orientado pela observação, registro, reflexão, planejamento e avaliação não é, contudo, a única contribuição da documentação pedagógica. Como expressão da intencionalidade do trabalho do professor, é também experiência formativa na medida em que potencializa a reflexão e a revisão da prática, redirecionando o olhar do professor e o ajuste da sua intervenção. Por meio da documentação pedagógica o professor pode se reconhecer como investigador de sua prática na medida em que formula perguntas e analisa seus registros, compondo projetos e planejamentos futuros.

Os diversos instrumentos são, ainda, fonte de comunicação entre os profissionais da escola e as famílias, permitindo que estas conheçam melhor a proposta da escola, se conscientizem da importância do papel da escola em relação à aprendizagem e desenvolvimento das crianças e participem do seu processo de aprendizagem.

Importante ressaltar que na Rede de São Bernardo do Campo a documentação pedagógica é assumida como um conceito do campo pedagógico⁴² que pressupõe tanto o ato ou processo de produzir registros (o que implica observar, avaliar e dialogar) quanto produzir o produto ou conteúdo que comunica. Isso significa que o professor investe num processo documental (seus próprios registros escritos, imagens, produções das crianças e estudantes) que pode ser consultado, compartilhado e retomado como conteúdo de reflexão e socialização das experiências para compreender como fez o que fez no seu grupo de crianças.

Processo e produtos são indissociáveis: são parte da construção de uma memória educativa e evidenciam o modo como as crianças e estudantes constroem conhecimento. A reflexão sobre a documentação é indispensável para orientar o trabalho do professor e para a construção da qualidade dos contextos educativos.

⁴² FOCHI, P.S. Pressupostos para a Abordagem da Documentação Pedagógica. In: **Educação em Rede**: Rodas de Conversa na Educação Infantil. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2018. v. 5.

Nas palavras de Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002),⁴³

enquanto conteúdo, a documentação integra o material que registra o que a criança diz e faz. As formas de registro são diversificadas e tornam, visível e concreto, o trabalho da criança. Como processo, a documentação envolve o uso do material como meio para refletir, de uma forma sistemática e rigorosa, sobre o trabalho pedagógico (p. 133).

A documentação pedagógica implica, portanto, um processo que diz respeito ao uso desse material, a forma como ele é coletada, refletido, interpretado, inventado e, sobretudo, narrado. Como pedagogia participativa apoiada na “competência autoral e comunicativa de adultos e de crianças sensíveis na constituição de práticas educativas significativas, propiciadoras de aprendizagens experienciais crescentemente ampliadas”,⁴⁴ deve ser capaz de orientar o planejamento e o acompanhamento de todo o processo educativo.

A elaboração da documentação pedagógica pelo professor acontece em vários contextos, mas o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) e o Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL), que fazem parte da jornada de trabalho, são considerados momentos privilegiados para a elaboração e organização dos registros, reflexão para replanejamento e avaliação das situações de aprendizagem em que a criança está inserida, bem como oportunidade para avaliação da sua própria prática – o quanto tem favorecido a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Depreende-se, portanto, que a documentação pedagógica é uma ferramenta imprescindível para dar visibilidade e forma aos processos educativos, sistematizar o acompanhamento da vida escolar das crianças e qualificar o diálogo entre a escola e comunidade.

Os investimentos na formação continuada vêm garantindo a ampliação da discussão sobre a temática a partir de outras referências teóricas, como da abordagem de Reggio Emília. Nesta perspectiva, principalmente na Educação Infantil, a criança passa a ser considerada o centro do planejamento educativo, sendo contemplada em seus saberes, acolhida e ouvida. A documentação pedagógica passa, então, a ser organizada com a participação das crianças.

⁴³ OLIVEIRA-FORMOSINHO J.; KISHIMOTO T. M. (orgs). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

⁴⁴ PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re) criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19 n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.



Organização curricular

Organização curricular

Desde os anos 1990, vem se afirmando como tendência nas concepções de currículo a perspectiva de uso dos conhecimentos construídos, e não mais de acúmulo de informações que se somam ano a ano, sem que os estudantes efetivamente trabalhem com elas. Não são poucos os estudos que evidenciam que informação e conhecimento são muito diferentes e que, do ponto de vista da aprendizagem das pessoas (crianças ou adultos), as informações que contam de fato são aquelas que se convertem em conhecimento próprio.

Essa é uma das razões que justificam as mudanças que acontecem atualmente nas propostas curriculares, pautadas no desenvolvimento das diferentes capacidades humanas e das possibilidades de utilização efetiva dos saberes construídos. Por isso, os procedimentos (também chamados de habilidades) têm predominado nas propostas, pois são eles que evidenciam o nível de construção conceitual e o domínio das informações que os estudantes apresentam. É quando espera a vez, quando utiliza adequadamente a colher, quando amarra o cadarço, quando guarda os brinquedos, por exemplo, que uma criança demonstra os saberes que já conquistou. É quando calcula de cabeça, quando faz uma estimativa, quando mede, quando compara quantidades, quando produz escritas numéricas, por exemplo, que uma criança mostra o quanto aprendeu sobre os números e as operações. É quando escreve alfabeticamente, quando faz uso de diferentes estratégias de leitura, quando revisa a própria escrita que mostra o quanto aprendeu sobre a escrita. Portanto, é preciso ensinar os estudantes a fazer o que se espera que façam. E, quanto menores forem,⁴⁵ mais ainda se justifica uma abordagem procedimental nos currículos, porque não faz o menor sentido abarrotá-los de informações que não têm significado para eles. São os saberes em atos que contam.

As Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo estão alinhadas a essa tendência e são os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – isto é, as capacidades a serem conquistadas pelos estudantes para que tenham seus direitos de aprendizes garantidos – que orientam as escolhas curriculares apresentadas como desdobramentos.

Esses objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por vezes são nomeados de diferentes formas em documentos de outras instituições – como objetivos somente, como expectativas de aprendizagem, como direitos de aprendizagem, como competências, como habilidades e até mesmo como conteúdos procedimentais. A depender da instituição, as escolhas de nomenclatura não são coincidentes. Essas diferenças não representam propriamente divergências, pois mesmo com escolhas terminológicas diferentes, o que estão indicados são os aprendizados a serem garantidos na escola. A natureza de todos eles tem esse sentido de “saberes em atos”, ainda que os mais gerais em alguns casos

⁴⁵ Especialmente na educação infantil a abordagem procedimental deve dar o tom de todo o currículo, porque a experiência, tão importante nesse segmento da escolaridade, é “lugar” privilegiado de aprendizagem de procedimentos.

sejam chamados de competências e os mais específicos de habilidades, em outros os mais gerais são chamados de capacidades e os mais específicos de conteúdos procedimentais, dentre outros arranjos que se achou por bem fazer em casa caso. O que importa, na realidade, é os estudantes saberem utilizar o conhecimento conceitual adquirido, as informações a que tiveram acesso, os saberes construídos. Se essa capacidade de uso do que foi aprendido – que nas propostas curriculares de São Bernardo do Campo está estreitamente relacionada ao objetivo de aprendizagem e desenvolvimento – for apresentada de forma distinta nos documentos curriculares publicados por outras instituições, isso é irrelevante: o essencial é sabermos estabelecer relação entre o que é semelhante, ainda que nomeado de modo diferente.

A lógica interna das propostas curriculares

Objetivos de aprendizagem, objetos de conhecimento e inter-relações

Nas propostas da **Série Orientações Curriculares** a opção foi apresentar um quadro que explicita os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados diretamente aos objetos de conhecimento, isto é, os diferentes tipos de conteúdos necessários para que os objetivos sejam alcançados.

Com pequenas variações nas propostas de cada segmento da Educação Básica, explicadas na Introdução de cada uma delas, as informações curriculares são organizadas neste formato:

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento

Ainda que o processo de atualização das Propostas, a partir dos documentos já produzidos na Rede Municipal de São Bernardo do Campo, tenha tomado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista como algumas das referências, o modo de apresentar as infor-

mações curriculares não segue o modelo adotado nesses dois subsídios.

A opção por um quadro que explicita os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e os objetos de conhecimento, em inter-relação, teve como propósito considerar, ao mesmo tempo, a tendência atual de evidenciar os “saberes em atos” que devem ser assegurados na escola e a forma já conhecida de apresentação das informações adotadas nas Propostas Curriculares elaboradas anteriormente na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo.

Sendo assim, diferente da BNCC e do Currículo Paulista, aqui as habilidades não são listadas em separado, mas sim como objetos de conhecimento ou como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a depender do nível de especificidade que tenham. Essa escolha se justifica pelo entendimento de que é mais adequado incluí-las nessas categorias curriculares do que relacioná-las à parte.

O que importa garantir em uma proposta curricular, cuja finalidade é apresentar os saberes imprescindíveis a serem promovidos na escola, está assegurado no material de cada segmento – apenas o modo de apresentar as informações é que difere de outros documentos produzidos externamente.

O processo que torna possível que as proposições curriculares nacionais – como é hoje a Base Nacional Comum Curricular, e antes foram os Parâmetros Curriculares Nacionais – se tornem realidade no chão da escola pressupõe quatro níveis de concretização: o primeiro é o nacional, o segundo é estadual ou municipal e os dois últimos são locais, na escola. Nos dois primeiros níveis, o que se apresentam são propostas curriculares – é o caso, por exemplo, do Currículo Paulista e desta série de documentos elaborados para São Bernardo do Campo. Essas propostas só se convertem efetivamente em currículo quando a equipe da escola se debruça sobre elas para fazer o detalhamento e os ajustes pertinentes, em primeiro lugar, ao projeto político-pedagógico e ao plano de ensino e, por fim, ao planejamento da rotina/das aulas. Isso significa que os documentos produzidos nos dois primeiros níveis – a BNCC, o Currículo Paulista, o Currículo da Cidade, as propostas que compõem a série de São Bernardo do Campo e outras produzidas externamente à escola – são imprescindíveis como subsídios, mas não são suficientes para orientar diretamente o trabalho pedagógico com os estudantes a cada dia letivo, pois não são ainda o currículo.

O currículo só se concretiza a partir do planejamento pedagógico

dos educadores e se expressa nas definições que dizem respeito a **por que** (objetivos de aprendizagem e desenvolvimento), **o que** (objetos de conhecimento), **como** (abordagens metodológicas) e **quando** (tempos para) **ensinar** e **avaliar**.

Cuidados metodológicos

Na Apresentação desta introdução – Caderno 1, há um destaque para a relevância das abordagens, das formas de atuar, e a indicação que em todas as propostas, de todos os segmentos e componentes curriculares, estão evidenciados os respectivos cuidados metodológicos. A opção por ressaltá-los sempre é um modo de apresentar alternativas aos modelos informativos e transmissivos que predominam há muito tempo na escola.

A seguir estão as recomendações gerais que fundamentam as propostas curriculares e que por vezes se repetem em várias delas, complementando os cuidados metodológicos específicos, justamente para afirmar como é possível – e necessário – atuar de outra forma nos processos educativos, para fazer acontecer a educação de qualidade que tanto se defende.

Assim, são cuidados imprescindíveis no trabalho da escola, que traduzem as concepções abordadas anteriormente neste Caderno 1:

- Ter sempre em perspectiva que “por trás” do estudante há sempre uma pessoa: uma criança, adolescente ou jovem que, como nós adultos, tem desejos, necessidades, expectativas, temores, que precisam, de algum modo, ser considerados.
- Adotar como critério principal de escolha das propostas que elas sejam ajustadas às possibilidades e necessidades de aprendizagem dos estudantes, que sejam desafiadoras, isto é, ao mesmo tempo difíceis e possíveis – este cuidado não só favorece a aprendizagem, mas contribui para a elevação da autoestima produzida pelo êxito.
- Desenvolver propostas que contribuam para o estudante conhecer a si mesmo, o outro e a condição humana de todos, valorizando a necessidade e importância de aprender cada vez mais a reconhecer, considerar e respeitar todo tipo de diferença entre as pessoas, grupos e culturas, desenvolvendo formas de convívio construtivo, fraterno e solidário na escola e em outros lugares.

- Utilizar abordagens que privilegiam o uso de situações-problema, o respeito aos saberes prévios dos estudantes, a análise de acontecimentos por diferentes pontos de vista, a ênfase nos processos de compreensão e interpretação, o cuidado com a constituição de relações éticas, considerando a relevância dessas escolhas para a aprendizagem dos diferentes objetos de conhecimento e para a formação pessoal.
- Aproximar, o mais possível, objetivos didáticos e objetivos de realização pessoal dos estudantes.
- Garantir aos estudantes experiências de expressão individual, produção coletiva e socialização de procedimentos e descobertas, incentivando sua participação em conversas e debates, para que se tornem capazes de defender seus próprios pontos de vista e de considerar os que são diferentes dos seus.
- Organizar propostas que mobilizem procedimentos de investigação, observação, elaboração e verificação de hipóteses, explicação, argumentação, generalização, inferência, resolução e discussão coletiva dos procedimentos e resultados.
- Propor atividades de diferentes tipos, considerando a pertinência à faixa etária – estudos do meio, experimentos, atividades maker, discussão de filmes e textos sobre a história do mundo e da ciência, leitura de artigos jornalísticos e de divulgação científica, pesquisas sobre problemáticas sociais, análise de fotos, imagens e animações –, buscando superar o predomínio de abordagens expositivas e favorecer não só a compreensão progressiva de conceitos, mas a relação do que é trabalhado com a vida fora da escola, o mundo contemporâneo e a experiência dos estudantes.
- Considerar a importância da delegação progressiva de responsabilidade como uma abordagem geral para introduzir o trabalho com novos procedimentos, o que pressupõe, de início, o professor assumir por algumas vezes o papel central, fazendo e explicando o que é proposto, depois passar ao papel de parceiro experiente que orienta e ajuda os estudantes conforme a necessidade, para somente mais adiante solicitar que eles próprios trabalhem autonomamente, mantendo-se sempre disponível para apoiá-los.
- Trabalhar com diferentes procedimentos de estudo dos textos (grifar, encontrar palavras-chave, anotar na margem, resumir, fazer dia-

gramas e esquemas etc.), mesmo quando as crianças são pequenas ou os estudantes ainda não sabem ler – nesse caso, em situações contextualizadas e significativas, cabe ao professor realizar coletivamente os procedimentos que tiverem sentido, e explicitar o que vai fazendo para que todos possam acompanhar refletir a respeito.

- Incentivar e apoiar projetos pessoais de pesquisa sobre temas de interesse que não fazem parte da programação curricular e não interessam a outros estudantes.
- Problematizar os temas abordados considerando situações que façam parte do universo dos estudantes, com abordagens que partam do acontecimento ou fenômeno e sigam gradativamente em direção às definições e conceituações que fizerem sentido. Isso significa formalizar e introduzir a linguagem específica da área de conhecimento somente para sistematizar o que foi trabalhado (e não de início), dosando o nível de formalismo de acordo com a faixa etária e o ano de escolaridade.
- Criar situações significativas de leitura e escrita semelhantes às situações sociais reais que acontecem fora da escola, definir com antecedência destinatários e destinos para os textos a serem produzidos, a exemplo do que ocorre no mundo “lá fora” – isto é, aproximar, o mais possível, a “versão escolar” da “versão social” das práticas reais trazidas para o currículo e organizar propostas que se assemelhem ao que acontece “na vida como ela é”.
- Desenvolver projetos que possam dar sentido, contexto e finalidade para os objetos de conhecimento e justificar o esforço necessário para se obter o melhor resultado possível.
- Ter sempre em perspectiva que as atividades a serem propostas não se justificam por si, pois respondem sempre a objetivos aprendizagem e desenvolvimento, e são parte de um projeto educativo maior que pressupõe a formação integral, o respeito à diversidade e a inclusão de todos.

Essas proposições gerais dizem respeito a toda a escolaridade e requerem pequenos ajustes a depender do segmento e da faixa etária. São pressupostos metodológicos que fazem toda a diferença nos resultados que se pode obter em relação à aprendizagem dos estudantes e, por isso, ganharam destaque especial em todos os documentos da Série Orientações Curriculares.



Formação de leitores, escritores e estudantes

Formar leitores e escritores – função da escola e compromisso de todos os educadores

A discussão acerca da função social da escola, historicamente, sempre foi motivo para uma série de disputas, embates e polêmicas na área da educação. Entretanto, apesar das inúmeras divergências e das diferentes concepções que embasam o papel da escola em nossa sociedade, o ensino da leitura e da escrita sempre esteve associado à instituição escolar.

A escola é o principal dispositivo de formação de leitores e escritores no Brasil⁴⁶ e, numa perspectiva emancipatória, deve se responsabilizar pelo desenvolvimento de práticas de letramento de uma cultura eminentemente escrita.

Saber e poder ler e escrever, além de condição básica de participação na vida econômica, cultural e política, é considerado um direito fundamental. Tanto é que os índices de alfabetização, atualmente, são um critério de avaliação do próprio desenvolvimento social e de qualidade de vida.⁴⁷

E qual é o cenário atual que representa as repercussões das práticas de ensino da leitura e da escrita?

De acordo com a quinta edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”,⁴⁸ cujos dados foram coletados em 2019, nosso país conta com 100 milhões de leitores, o que seria equivalente a 52% da população brasileira. A pesquisa também indica que de 2015 para 2019 o percentual de leitura caiu de 56% para 52%. Assim, os não leitores (brasileiros com mais de cinco anos de idade que não leram nenhum livro, nem mesmo em parte nos últimos três meses em que a pesquisa foi realizada), representam 48% da população, o que, em 2019, alcançava um total de 93 milhões de brasileiros.

46 CARVALHO, A. C.; BAROUKH, J. A. **Ler antes de saber ler**: oito mitos sobre a leitura literária. São Paulo: Panda Books, 2018.

47 CASTELLO-PEREIRA, L. T. **Leitura de estudo**: ler para aprender a estudar e estudar para ler. Campinas, SP: Alínea, 2005.

48 FAILLA, Z. (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro; Rio de Janeiro: GMT Editores, 2021. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

Vale a pena ressaltar que dentre os dados dessa pesquisa evidenciam-se também as dificuldades de leitura expressas pelos próprios participantes, aspecto extremamente relevante para nós professores e gestores escolares. Segundo o estudo realizado, 4% declararam não saber ler; 19% dos entrevistados relataram ler muito devagar; 13% disseram não possuir concentração suficiente para leitura e, ainda, 9% afirmaram não compreender a maior parte do que leem. Tais dificuldades relacionam-se diretamente com a escola e sua função social, pois expressam a repercussão das ações de ensino no desenvolvimento da capacidade de leitura, haja vista que indicam o baixo grau de proficiência em leitura.

De acordo com o relatório global divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para infância (Unicef) em 24 de janeiro de 2022,⁴⁹ nos países com baixa e média renda o afastamento das escolas durante a pandemia da Covid-19 deixou até 70% das crianças de dez anos incapazes de ler ou entender um texto simples, sendo que o índice identificado antes da chegada da pandemia era de 53%. Além disso, em vários estados foi possível levantar que três em cada quatro crianças matriculadas no segundo ano do Ensino Fundamental estão fora dos padrões esperados de leitura para a faixa etária, número acima da média registrada antes do surgimento da pandemia, que era de uma em cada duas crianças.

No Brasil, desde 2001, a ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro, vinculado ao Ibope, realizam uma pesquisa nacional, domiciliar e presencial, em um universo de 2002 pessoas com idade entre 15 e 64 anos, de diferentes classes sociais, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país para aferir o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf).

Segundo o Relatório Inaf Brasil de 2018,⁵⁰ publicação mais recente, “alfabetismo é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor” (p. 4). A análise dos resultados obtidos nas entrevistas tem como critérios cinco patamares de alfabetismo: analfabeto, nível rudimentar, nível elementar, nível intermediário e nível proficiente.

49 Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-extensao-da-perda-na-educacao-no-mundo-e-grave>. Acesso em: 20 dez. 2022.

50 Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

Os resultados obtidos nas dez edições do Inaf, em um período de 17 anos, mostram uma significativa redução do número de analfabetos plenos na população brasileira, caindo de 12%, em 2001-2002, para 4%, em 2015, e aumentando um pouco na última edição. Nesse período, houve também uma redução de aproximadamente 5% da proporção de brasileiros que apresentavam desempenho de nível rudimentar, considerados analfabetos funcionais, porque têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas. Sem dúvida, aconteceram alguns avanços nos resultados, entretanto, é ainda muito grave que a soma de analfabetos plenos e analfabetos funcionais indique que eles são três a cada dez brasileiros.

Além disso, também é grave que a proporção de alfabetizados no melhor nível permaneça sempre a mesma desde a primeira pesquisa, há 20 anos – cerca de 12% apenas. Esse resultado indica que os cidadãos do nosso país com desempenho excelente em leitura e matemática são uma pequena (bem pequena) minoria e que o trabalho pedagógico realizado nas escolas, por certo, não tem contribuído para a boa formação esperada nessas áreas de conhecimento, uma vez que, exceto uma parte dos analfabetos, todos os demais passaram pela escola.

E se for considerado o nível de alfabetismo intermediário – que equivale a um desempenho bom conforme os critérios do Inaf – este cresceu apenas 5% nestas duas décadas. Os dois desempenhos melhores na última pesquisa somavam 37% (12% de proficiente mais 25% de intermediário), o que é bastante baixo.

Do ponto de vista específico da leitura, esses dados revelam que a maioria dos brasileiros tecnicamente lê, porém sem pleno domínio das habilidades de leitura e que, a despeito do êxito relativo no ensino estrito da correspondência letra-som (já que mais de 90% da população apresenta algum nível de leitura, mesmo que rudimentar), a escola não tem sido capaz de formar leitores proficientes, usuários competentes da língua escrita. E isso não é de hoje, já que a pesquisa é realizada com pessoas de 15 a 64 anos – estes últimos ingressaram na escola nos anos 60.

Além disso, os dados do Inaf revelam outras situações preocupantes em relação ao processo de alfabetização inicial. Uma é que a ênfase no ensino da correspondência letra-som fora (ou antes) das situações

de uso real da leitura e escrita, que predomina na escola há décadas, não tem contribuído para a formação de usuários competentes da língua portuguesa – sim, porque se existem dificuldades relacionadas à leitura, tal como a pesquisa identifica, existem muito mais ainda relacionadas à produção de textos por escrito.

Tudo indica que, a despeito dos diversos estudos sobre a aprendizagem da língua e de todas as inovações pedagógicas propostas para o ensino, a crença de muitos professores de que o mais importante, no final das contas, é ensinar a correspondência letra-som e a grafia correta das palavras sobreviveu, inabalável, a todas as evidências de que o fundamental é ensinar os estudantes a fazer bom uso da linguagem. E essa crença, lamentavelmente, parece ter se fortalecido durante a pandemia, em razão da falta de conhecimento pedagógico sobre o que fazer no ensino remoto, no período de afastamento dos estudantes da escola, e depois no retorno às aulas, quando eles apresentavam desempenho muito aquém do esperado no processo de alfabetização. A aflição diante desse fenômeno parece ter levado a crer que o melhor encaminhamento seria retomar os velhos métodos para alfabetizar, focados na memorização da correspondência letra-som e da grafia correta das palavras, como se eles pudessem garantir aos estudantes o domínio básico da leitura e da escrita.

Como mostra o Indicador de Analfabetismo Funcional – Inaf 2018, 8% da população brasileira entre 15 e 64 anos foi classificada como analfabeta. O nível de analfabetismo diz respeito a sujeitos que não conseguem realizar tarefas simples que dependem da leitura de palavras e frases, “ainda que uma parcela deles consiga ler números familiares como o do telefone, da casa, de preços etc.” (INAF, 2018, p. 21).

Esses resultados expressam diretamente a desigualdade de oportunidades educacionais, que é mensurada pelo efeito das características socioeconômicas e culturais dos pais nos resultados educacionais dos filhos.

O estudo de Ribeiro, Ceneviva e Alves de Brito⁵¹ confirma o que é percebido no cotidiano profissional: a diminuição das desigualdades de oportunidades educacionais é fundamental para o aumento da mobilidade social e isso é oportunizada pela educação. No entanto, essa desigual-

51 RIBEIRO, C. C.; CENEVIVA, R.; ALVES DE BRITO, M. M. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960-2010. In: ARRETCHE, M. (org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos. São Paulo: Unesp, 2015.

dade vem permanecendo praticamente inalterada ao longo dos anos no Brasil e são os indivíduos de famílias com mais recursos socioeconômicos que continuam mantendo as vantagens de progressão no sistema.

Sendo assim, é fundamental que o analfabetismo continue em queda, por meio do fortalecimento dos sistemas educacionais, o que, entre outras ações, envolve a formação de leitores e escritores proficientes e também nos convoca a refletir sobre o papel que todos os níveis, etapas e modalidades de ensino têm na formação dos estudantes, para que estes atinjam os patamares mais avançados de alfabetismo, mas também nos faz refletir sobre a importância da educação de jovens e adultos na garantia do direito à educação e na melhoria dos níveis de alfabetismo da população adulta, sobretudo pela necessidade de um trabalho intensivo, voltado para a parcela da população que permanece no nível rudimentar.

Estas pesquisas e avaliações, dentre outros tantos estudos realizados – já bem conhecidos nas redes de ensino – revelam, por meio dos dados apresentados, a extrema necessidade de a escola desenvolver intensamente as capacidades leitora e escritora, considerando a língua como um sistema discursivo organizado a partir das práticas sociais de uso e para uso, oral ou escrito de modo significativo e contextualizado. Para tanto, as escolas precisam assumir a responsabilidade de realizar um projeto coletivo de ampliação e fortalecimento das práticas de leitura e escrita, envolvendo todas as áreas/componentes curriculares no decorrer de todos os segmentos e modalidades de ensino, sobretudo após a pandemia, quando se intensificaram sobremaneira os efeitos das desigualdades já existentes em nosso país.

Mais do que nunca, faz-se necessário um projeto verdadeiramente coletivo, desenvolvido desde a Educação Infantil e continuado ao longo de todo processo de escolaridade nos diferentes segmentos, componentes e modalidades, pois, apesar de todo conhecimento e evidências disponíveis, construídas sobretudo nas últimas cinco décadas em relação à alfabetização inicial, a leitura e a produção de texto, indicando a necessidade de transformar as concepções sobre os processos de aprendizagem e, conseqüentemente, as práticas de ensino, pouco avançamos, como indicam os dados aqui apresentados do Inaf e da última edição de “Retratos da Leitura no Brasil”.

No período de pandemia, muito se disse sobre os efeitos do “negacionismo” no campo da saúde, desconsiderando a construção do co-

nhcimento científico e suas descobertas. No entanto, é necessário que nós professores consideremos também as evidências das pesquisas e avanços na esfera educacional para, enfim, empreendermos mudanças na forma de ensinar em todas as áreas/componentes, evitando assim, uma espécie de “negacionismo pedagógico”, que acaba existindo cada vez que um professor se recusa a desenvolver práticas de ensino – cuja eficácia já foi amplamente comprovada por inúmeros estudos e pesquisas – que ampliem o grau de autonomia leitora e escritora dos estudantes, numa perspectiva emancipatória. Como ressalta Andruetto,⁵²

Qualquer que seja o nível educativo em que esteja inserido, o professor pode, hoje mais do que nunca, gerar perguntas acerca do modo como vivemos, pois apesar de tudo, o que possa parecer, ensinar está entre os trabalhos menos alienados: é uma das ocupações humanas em que mais e melhor podemos exercer um olhar crítico, problematizar a realidade, tomar distância do estabelecido. Que lugar a leitura ocupa em tudo isso? (p. 103)

É preciso que as escolas assumam que ler é construir o sentido de um texto e, a partir desta concepção, instaurem propostas em consonância com uma educação voltada para autonomia, na qual a leitura e a escrita sejam ações prioritárias. Dessa forma, é esperado que os professores possam, cotidianamente, criar condições didático-pedagógicas que reforcem o desenvolvimento das capacidades leitoras e escritoras e de fomento ao artesanato intelectual, em todas as áreas e campos de conhecimento, considerando os aspectos discursivos das práticas sociais de leitura e escrita em todas as esferas da vida social, sem perder de vista as transformações ocorridas, sobretudo as advindas das novas tecnologia da comunicação e do surgimento da internet, disseminando novas formas de produção escrita e, por conseguinte, novas práticas de leitura.

Neste sentido, as Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo reforçam, em todos os segmentos/componentes e modalidades, seu compromisso com o desenvolvimento pleno da capacidade leitora e escritora de todos os seus estudantes, visando a ampliação do grau de autonomia em prol de uma educação emancipatória.

52 Andruetto, M. R. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Sesc, 2017.

Aprender a estudar: como se ensina?

Aprender a estudar é condição primordial para a ampliação do grau de autonomia de todo e qualquer estudante. Para tanto, é preciso garantir que todos tenham experiências significativas e exitosas no desenvolvimento dos mais diversos processos e procedimentos de estudos ao longo da trajetória escolar, o que implica, necessariamente, no desenvolvimento da capacidade leitora e escritora, haja vista que ambas são condições basilares para o desenvolvimento de diferentes formas de estudo. Ressaltamos aqui que, cada estudante, ao longo de sua trajetória escolar, irá desenvolver à sua maneira as estratégias de estudos que forem mais adequadas às suas capacidades e possibilidades. Entretanto, isso só irá acontecer se ele tiver oportunidade de conhecer e experienciar os mais variados processos e procedimentos de estudo, para escolher os que prefere.

Dessa forma, vale destacar que estudar não se resume ao domínio de métodos ou técnicas. Tanto a leitura quanto a escrita, em contextos de estudo, possuem especificidades de acordo com o objeto de estudo em questão, ou seja, as situações de estudo também impõem aos estudantes situações-problema. Dessa maneira, ao propormos diferentes processos e procedimentos de estudo também estamos investindo, ao mesmo tempo, na compreensão leitora e escritora. Isso ocorre, pois, ao produzirmos, por exemplo, uma anotação, ao grifar um texto a partir de um determinado objetivo de leitura, ao resumir, esquematizar, fichar, resenhar, parafrasear, tecer uma nota de rodapé, um verbete, organizar um mapa conceitual, ao selecionarmos um material para uma determinada pesquisa, produzir um texto de apoio para uma exposição oral, ao registrar o que se aprendeu, ao produzir um roteiro de estudo, uma sinopse, ao participar de um debate regrado ou de um seminário, também estamos desenvolvendo e aprofundando a nossa capacidade leitora e escritora e, ao mesmo tempo, ampliamos nosso grau de autonomia como estudantes.

Tais ações envolvem o que o sociólogo Charles Wright-Mills⁵³ denominou como “artesanato intelectual”, no qual é preciso desenvolver a capacidade de passar de uma perspectiva para outra, utilizando diferentes formas de registro para consolidar as aprendizagens conquistadas. Só assim desenvolve-se o hábito da autorreflexão sistemática, man-

53 MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

tendo seu mundo interior desperto. Seguindo Mills, para se investir na ampliação do grau de autonomia dos estudantes, os professores também precisam se assumir como intelectuais que têm a possibilidade de planejar uma ação educativa que encoraje outros sujeitos a se tornarem estudiosos ativos, já que o conhecimento é tanto um modo de vida quanto uma carreira; quer saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para aperfeiçoar seu ofício.

Paulo Freire⁵⁴ também se deteve sobre os estudos de Mills acerca do artesanato intelectual e a partir deste conceito afirmava que, como educadores, não podemos duvidar de que a nossa prática também ensina e nem de que já conhecemos muitas coisas por conta das experiências vividas. Todavia, o artesanato intelectual nos ajuda teorizá-las, nos possibilitando ir além. Afinal, “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”.

Compreendemos que os processos e procedimentos de estudos são condições *sine qua non* para ampliação do grau de autonomia dos estudantes, uma vez que favorecem o desenvolvimento do exercício da intelectualidade, do senso crítico, do diálogo, impulsionando a construção de novos conhecimentos e ajudando a engajar mais as crianças, jovens e adultos ao seu próprio processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, salientamos, ainda, que cabe à escola planejar estratégias didático-metodológicas para que, tanto os processos quanto os procedimentos de estudo sejam compreendidos também como objetos de ensino, antes de serem somente cobrados, em uma perspectiva naturalizante. Vale ressaltar que tanto a escrita quanto a leitura são o pano de fundo para o desenvolvimento de diferentes formas de estudar, em todos os componentes curriculares.

Tal afirmação explicita a necessidade de planejarmos momentos em que os estudantes sejam provocados a ler, escrever e comunicar o que estudaram e aprenderam. Para tanto, faz-se necessário pensar criticamente, ou seja, é preciso analisar, refletir, estabelecer relações, entre outros processos psicológicos que envolvem diferentes capacidades como: comparar, estabelecer relações, desenvolver e checar hipóteses, observar, sintetizar, sistematizar, interpretar, questionar, avaliar, identificar, categorizar, definir, classificar, definir, entre tantas outras capacidades de apoio à leitura e escrita.

54 FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.





Escola de qualidade

Escola de qualidade

A avaliação da trajetória de um país em direção ao alto desempenho em educação deve levar em conta, evidentemente, sua história, seus valores, seus pontos fortes e desafios próprios. Mas há estudos referenciais importantes, como o de Marc Tucker,⁵⁵ que indicam uma série de características comuns a todos os sistemas educacionais com alto desempenho, que se expressam nestas convicções:

- Investir no futuro é investir na educação.

⁵⁵ In: SCHLEICHER, A. **Primeira Classe**: como construir uma escola de qualidade para o século XXI. São Paulo: OECD; Fundação Santillana, 2018.

- É preciso ter objetivos ambiciosos, clareza sobre o que estudantes devem saber e conseguir fazer e formação dos professores para que compreendam como proceder para ensiná-los.
- Todo estudante é capaz de aprender e pode alcançar ótimo desempenho.
- Em vez de classificar as pessoas por talento, é preciso desenvolver o talento das pessoas.
- As práticas pedagógicas devem ser ajustadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes e considerar que não é apenas o desempenho que importa, mas também o seu bem-estar.
- O investimento na formação dos professores é imprescindível, em ambientes propícios ao trabalho em colaboração, para que possam melhorar seu próprio desempenho e contribuir com o de seus colegas, buscando um desenvolvimento profissional que possibilite práticas pedagógicas adequadas e inovadoras – importa olhar para fora, para o professor ao lado, para as demais escolas, criando uma cultura de colaboração e fortes redes de inovação.
- Além do investimento em formação, também a valorização profissional, a adequada remuneração e a carreira são condições necessárias para que os sistemas educacionais tenham alto desempenho.
- As formas adequadas de organização do trabalho têm mais relevância do que o controle administrativo.
- É importante alinhar políticas e práticas em todo o sistema, que sejam coerentes, tenham continuidade por longo tempo e sejam implementadas com consistência.
- Para oferecer educação de alta qualidade em todos os níveis, de forma que todo estudante se beneficie com um ensino de excelência, é importante garantir que, quanto mais desafiadora for a realidade, mais experientes e competentes sejam os diretores e os professores.

Além dessas características que são comuns aos sistemas educacionais com alto desempenho educacional, há também indicadores que evidenciem o que é comum às escolas com melhores desempenhos e que se tornaram bem conhecidos nas últimas décadas. Obtidos em diferentes estudos, no Brasil e em outros países, esses indicadores coincidem no que há de principal e são apresentados em vários documentos da própria Organização para a Cooperação e Desenvolvi-

to Econômico (OCDE), como o citado na mesma publicação (SCHLEICHER, 2018). A seguir estão destacados os que são divulgados por essa organização desde os anos 1980, obtidos pela comparação do perfil das escolas consideradas de maior qualidade nos países a ela vinculados. O que essas excelentes escolas têm em comum? Essas características:

- Projeto educativo compartilhado;
- Certo “espírito de escola” pautado em valores comuns com os quais se sentem identificados os profissionais, estudantes e pais, para além de seus próprios valores e opções pessoais;
- Planejamento coletivo do trabalho docente em uma perspectiva de experimentação, avaliação e revisão constantes;
- Organização e funcionamento ágeis, de modo que o planejamento e a tomada de decisões conjuntas coexistem com a liderança de determinados membros da equipe;
- Estabilidade do quadro de profissionais;
- Desenvolvimento profissional contínuo na própria escola e/ou em programas externos;
- Apoio ativo, substancial e continuado da administração e das autoridades educativas das quais depende diretamente a escola.

Difícilmente tenderíamos a discordar desses indicadores de qualidade, tanto dos sistemas de ensino como das escolas, e a julgá-los surpreendentes. Portanto, a rigor, não há nada de muito novo a saber sobre o que deve ser feito. O grande desafio, como em geral ocorre na área da educação, é unir forças para tornar realidade o que todos consideramos importante, necessário, urgente.

Propósitos da escola

Os propósitos relacionados a seguir são os compromissos necessários para favorecer que a escola cumpra com o seu papel social no que diz respeito à ampliação progressiva de capacidades, conhecimentos e experiências de todos os estudantes. Esses compromissos estão descritos nas *Propostas Curriculares* da Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo nos diferentes segmentos, considerando as respectivas especificidades.

São estes os propósitos principais colocados para toda a escolaridade:

- Oferecer a crianças adolescentes e jovens um conjunto de conhecimentos, saberes e práticas relevantes, considerando seus direitos de aprendizagem, a formação que se pretende garantir e as contribuições mais atualizadas de diferentes ciências e outros campos da cultura.
- Fortalecer contextos institucionais apoiados nos valores de liberdade, igualdade, verdade, justiça, solidariedade e paz, e promover a experiência de vivê-los e refletir sobre eles.
- Constituir-se, para todos os estudantes, em um espaço de desenvolvimento progressivo das possibilidades de expressão e da autonomia, onde podem exercer o direito de manifestar interesses, desejos, necessidades, sentimentos, vontades, pensamentos, ideias, opiniões, desgostos.
- Contribuir para que todos os estudantes tenham uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas.
- Criar condições para que todos os estudantes se sintam pertencentes aos grupos dos quais participam, aprendendo progressivamente a respeitar as regras básicas de convívio social, a diferenciá-las quando se trata de espaços públicos e privados e a considerar a diversidade própria de todo agrupamento humano.
- Garantir a dimensão lúdica da convivência na escola e das experiências de aprendizagem.
- Transformar todo espaço de convívio na escola em ambiente de trabalho colaborativo e solidário, para que os estudantes possam enfrentar sem medo os desafios, sabendo que o erro é inerente ao processo de aprendizagem e que contam com apoio dos professores e colegas para dar o melhor de si nas diferentes situações.
- Fazer da escola um lugar de respeito aos modos de falar que os estudantes trazem de suas comunidades de origem e, ao mesmo tempo, de ampliação das possibilidades de uso da linguagem oral para se comunicar, expressar o pensamento e as ideias (mesmo quando divergentes), escutar, acolher e considerar as opiniões dos outros, defender as próprias opiniões, discutir diferentes pontos de vista.
- Criar contextos – projetos, atividades de comunicação real, situações de publicação de materiais etc. – que justifiquem a necessidade da escrita, da linguagem matemática e de outras linguagens.
- Organizar um amplo projeto de formação de leitores – que articule os espaços e as ações voltadas para a ampliação da experiência de leitura de todas as pessoas da escola, as diferentes propostas consideradas adequadas para envolver os estudantes, o uso dos recursos disponíveis na comunidade e as práticas de incentivo dos familiares para que leiam também –, de modo que a leitura possa se tornar cada vez mais uma atividade valorizada e necessária para todos.
- Comprometer os estudantes com propostas que extrapolem os limites da escola e “ganhem a rua”: estudos do meio, campanhas na comunidade, cartas aos meios de comunicação para opinar sobre problemas que lhes preocupam, solicitações a instituições, correspondência com outras escolas etc., sempre que possível fazendo uso dos recursos da internet.
- Garantir o acesso dos estudantes a diferentes portadores de textos, a textos de diferentes gêneros, a situações diversificadas de leitura e escrita com os diferentes propósitos que possuem essas práticas, sem “escolarizá-las”, ou seja, preservando o seu sentido social real e garantindo a máxima aproximação possível com as propostas pedagógicas desenvolvidas na escola.
- Assegurar que os estudantes possam exercer os seus direitos de leitores, escritores e aprendizes das diferentes áreas do conhecimento, quando estiverem nessa condição. Que, ao ler, possam fazer antecipações, formular interpretações próprias e verificar sua validade, perguntar o que não sabem, questionar as intenções do autor, emitir opinião sobre o assunto lido. Que, ao escrever, as propostas sejam de produção de textos que façam sentido, em situações de comunicação real, com tempo suficiente para escrever e revisar conforme a necessidade, podendo solicitar ajuda quando preciso e elegendo leitores para analisar a qualidade dos escritos. Que possam expressar suas hipóteses e seus saberes sobre qualquer assunto, das diferentes áreas do conhecimento, recebendo ajuda para fazê-lo e para avançar em seu processo de compreensão.
- Priorizar metodologias pautadas no trabalho com hipóteses, conjecturas ou suposições que os estudantes possam testar, validar ou refutar, experimentando diferentes formas de pensar, aprender e se expressar.

- Organizar uma rotina diária que viabilize o trabalho com as diferentes áreas de conhecimento, de modo a favorecer e potencializar o desenvolvimento de capacidades cognitivas, físicas, afetivas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal.
- Considerar as provas externas, quando acontecerem, como uma demanda contextual e os indicadores de avaliação como uma referência a mais na organização do trabalho pedagógico – e não como “a” razão da educação escolar, porque a função social da escola não pode, em hipótese alguma, se confundir com a tarefa de preparar os estudantes para “ir bem” em provas externas. A finalidade das provas externas é aferir o desempenho dos estudantes em certos domínios para subsidiar ações propositivas e formativas, ajustadas ao que se identifica com necessário a partir dos resultados.

Tornar realidade esses propósitos é o que poderá fortalecer a escola como uma instituição, de fato, formativa e inovadora do ponto de vista pedagógico. Porque a inovação não é algo que depende do acesso a recursos tecnológicos de última geração ou a propostas complexas de difícil execução.

Condições institucionais para a qualidade da educação escolar

Para que a escola possa constituir-se e consolidar-se como lugar de aprendizagem e de produção de conhecimento para todos, é preciso que funcione como um contexto propício para relações interpessoais solidárias, trabalho coletivo e desenvolvimento profissional contínuo, apoiado no estudo, na reflexão sobre a experiência vivida, na discussão de situações-problema enfrentadas e na investigação de questões relevantes para a comunidade escolar.

Ao defender o conceito de escola reflexiva, Isabel Alarcão⁵⁶ apresenta dez ideias que inspiram muitas das concepções já abordadas anteriormente, e aqui destacadas como pressupostos:

- Tomar como princípio que, em uma escola, o mais importante são as pessoas.

⁵⁶ ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- Considerar que liderança, diálogo e reflexão-ação são fundamentais na gestão escolar.
- Construir e consolidar um projeto educativo próprio, explícito e compartilhado – o chamado projeto político-pedagógico.
- Compatibilizar a dimensão local e universal da educação escolar.
- Garantir o exercício da cidadania no interior da própria escola.
- Articular as ações de natureza político-administrativa e curricular-pedagógica.
- Criar contextos que favoreçam o protagonismo e a profissionalidade dos professores.
- Incentivar o desenvolvimento profissional e a ação refletida de todos.
- Produzir conhecimento sobre a prática pedagógica e a vida da escola, buscando resposta para os desafios.
- Considerar que a escola e os educadores estão em permanente interação com o ambiente externo – não estão apartados do mundo complexo que aí está e nem da vida acontecendo “lá fora”.

Para construir escolas de qualidade, a equipe de gestão terá de se empenhar para tornar realidade esses pressupostos, pois sua concretização é que poderá dar acesso aos resultados pretendidos em relação ao desempenho dos profissionais e dos estudantes. Será preciso, enquanto equipe, se perguntar continuamente se a experiência vivida está coerente com eles, para não correr o risco de desenvolver práticas que se distanciam dos caminhos pretendidos. As indagações podem ser como estas, formuladas por Soligo:⁵⁷

- O que acontece na escola tem o propósito de acionar o melhor dos profissionais e dos estudantes e de favorecer que se tornem cada vez melhores em tudo o que for possível?
- O funcionamento da escola é marcado pelo diálogo, pela ação refletida e pela liderança de uma equipe gestora afinada?
- Considerando que o PPP tem necessariamente três dimensões – o que se decide fazer (o planejado), o que de fato acontece (o vivido) e o registro do que se decidiu fazer e do que é feito (o documentado)

⁵⁷ Essas perguntas foram elaboradas em 2020 para orientar a reflexão dos gestores, em grupos de formação, e não estão publicadas oficialmente.

–, todas essas dimensões são de autoria e/ou conhecimento da comunidade escolar?

- As propostas que dizem respeito aos educadores, aos estudantes e aos demais atores da comunidade escolar são elaboradas coletivamente ou, quando não, são submetidas à discussão do coletivo. Ou seja, os educadores são, de fato, considerados atores parceiros, não meros cumpridores de deveres do ponto de vista funcional, curricular e docente?
- Os encaminhamentos administrativos, direta ou indiretamente, estão a serviço das decisões pedagógicas?
- O trabalho de formação na escola é planejado a partir das necessidades formativas dos professores, com uma abordagem reflexiva, não é uma prática transmissiva de “repassar” de informações consideradas importantes para eles segundo critérios externos?
- A equipe da escola produz conhecimento para responder aos desafios encontrados na sala de aula e na escola registrando o resultado desse processo de forma organizada?
- A proposta da escola evidencia que as práticas de cidadania são concretizadas na realidade, e não somente no discurso?
- O currículo garante o trabalho com temas relevantes do ponto de vista local, do território, da cidade, além dos conteúdos mais convencionais?
- O trabalho realizado evidencia que a escola não funciona como uma ilha, mas sim como parte de um mundo dinâmico que produz o tempo todo demandas e conteúdos para a educação escolar?

O movimento de ação-reflexão-ação pautado nesse tipo de questionamento é o que pode garantir a máxima aproximação possível entre o que defendemos e o que praticamos, de modo a superar a tendência comum na área da educação que é defender ideias inovadoras, impecáveis, de vanguarda, que não se vê concretizadas na realidade da escola. Como afirma António Nóvoa,⁵⁸ vivemos tempos difíceis, de ricos discursos e práticas pobres. Nessa contradição não será possível construir a educação escolar que nossos estudantes precisam e merecem.

Nessa perspectiva das condições institucionais, vale um destaque especial para a questão do Projeto Político-Pedagógico. Tradicional-

58 NÓVOA, A. **Professores** – Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

mente tratado como um documento, o PPP, entretanto, tem outras dimensões importantes além do registro escrito. Conforme Rosaura Soligo,⁵⁹ o PPP é expressão de três dimensões de um processo complexo: o resultado da discussão dos educadores sobre as concepções e propostas que consideram pertinentes desenvolver, o que acontece de fato no cotidiano da escola e o documento que se elabora por solicitação da Secretaria de Educação. Ou seja, o PPP é constituído pelo planejado, pelo vivido e pelo documentado. Entretanto, não raro existe um descompasso entre essas três dimensões, pois o que se registra nem sempre se faz (e às vezes não foi coletivamente discutido), o que se discute e se planeja nem sempre acontece e o que se faz efetivamente nem sempre se registra no documento oficial.

As orientações da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, como já destacado em outros momentos neste Caderno 1, e também no Caderno 2, representam um esforço de superação desse descompasso. O desafio é promover a máxima aproximação possível entre o que se planeja, o que se realiza, de fato, e os registros produzidos.

Famílias, escola e território educativo

Estudos na área de educação vêm destacando que quanto mais as famílias estão envolvidas com a escola, melhores são os resultados educacionais. Isso significa que os chamados efeito-famílias e efeito-comunidade operam como determinantes na aprendizagem escolar.

Ocorre que no decurso da história, segundo António Nóvoa,⁶⁰ a escola foi considerada o meio privilegiado para educar as crianças. A igreja e depois o Estado assumiram o monopólio do campo educativo afastando as famílias e comunidade da escola. Esse afastamento foi justificado, entre outras razões, pela suposta ignorância dos pais como contraponto à condição de especialistas dos professores. Pais com pouca escolaridade, em particular, sempre foram pouco ouvidos porque considerados incapazes para opinar sobre um assunto que desconheciam.

O fracasso escolar, nesse contexto, foi por muito tempo creditado às famílias supostamente carentes e em desvantagem social, fortalecendo a

59 SOLIGO, R. **Para elaborar o registro do projeto político-pedagógico**. Subsídio de orientação para formação dos gestores das Secretarias Municipais da Educação de Rio Branco-AC e de Aracruz-ES. São Paulo: Abaporu, 2007.

60 NÓVOA, A. **Relação escola /sociedade**: novas respostas para um velho problema. São Paulo: Unesp; Univesp, 2010. p. 1-18.

concepção de déficit cultural.⁶¹ Na ausência de garantia de direitos sociais pelo Estado, as famílias passaram a ser culpabilizadas pela própria pobreza, muitas vezes associada à negligência nos cuidados com os filhos.

Frases como “os pais não têm interesse”, “os pais são ausentes” ou “os pais não valorizam a escola” são relativamente comuns para relacionar o fracasso escolar à dinâmica familiar. Convém pensar se, assim como as crianças internalizam o que ouvem a respeito de si mesmas, se as famílias também podem corresponder a determinados estereótipos que as impedem de participar e se posicionar criticamente.

Não há dúvidas de que a participação das famílias na vida escolar de seus filhos é importante estratégia de apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento. Mas não deve ser fácil participar da vida escolar dos filhos quando os pais se sentem constrangidos para lidar com níveis de escolaridade muito diferentes dos seus; quando são chamados apenas para ouvir cobranças e críticas aos seus filhos; quando são responsabilizados pelas dificuldades de aprendizagem dos mesmos. Quando o conhecimento escolar é percebido pelos pais como superior, eles podem imaginar que seus questionamentos não serão considerados legítimos e, dessa forma, manter-se distantes.

A dificuldade da escola para lidar com famílias que fogem ao padrão de classe média branca composta por um pai provedor e uma mãe dedicada ao bem-estar e educação dos filhos é, para Heloísa Szimanski,⁶² decorrente do imaginário difundido pelos meios de comunicação, livros didáticos e instituições que responsabilizam a família pelas dificuldades escolares e de relacionamento que crianças e jovens apresentam. É a “família pensada” que contrasta com a “família vivida” que, entre outras questões, lida com a pobreza e vicissitudes do cotidiano, com a complexidade da tarefa de criação e educação dos filhos, experimenta um árduo regime de vida associado à deficiência de serviços públicos.

Não podemos esquecer, como nos lembra Vítor Paro,⁶³ que os pais e mães típicos da escola pública brasileira enfrentaram reprovações

61 A teoria do déficit cultural é uma concepção que justifica o fracasso escolar dos estudantes das camadas populares em função de sua linguagem e repertório cultural considerados deficientes e, portanto, inadequados à apropriação do patrimônio cultural da humanidade (CANDA, 2020).

62 SZYMANSKI, H. Teorias e Teorias da Família. In: CARVALHO, M.C.B. (org.). **A Família Contemporânea em Debate**. São Paulo: Cortez, 1995.

SZYMANSKI, H. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 5-16, maio/ago. 2004.

63 PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

quando estudantes, não receberam apoio frente às suas dificuldades, trabalharam de dia e estudaram à noite, muitos não completaram seus estudos e viveram experiências pouco gratificantes que provocaram a internalização do fracasso como responsabilidade pessoal.

Para aqueles pais que acreditam que não “tiveram cabeça para o estudo”, Paro destaca que sua segunda chance pode estar justamente na escolarização dos seus filhos. Segundo o autor, a escola pode contribuir com os pais que viveram experiências de fracasso e, ao favorecer oportunidades de ampliação de seu universo cultural, “diminuir a dívida social e tornar a educação menos penosa para seus filhos” (p. 205).

A escola pode, portanto, contribuir para a redução das desigualdades ao acolher as famílias, reconhecer seus esforços, informar seus direitos e deveres, exercendo, enfim, seu papel de formar a todos, em sentido amplo – crianças, adolescentes, jovens e adultos.⁶⁴

64 BATISTA, A. A. G.; CARVALHO-SILVA, H. H. **Família, escola, território vulnerável**. São Paulo: Cenpec, 2013.



Responsabilidades compartilhadas

A ideia de família como agrupamento consanguíneo, com laços afetivos e de afinidade, tem sido ressignificada levando em consideração outras composições. Por conta dessa diversidade de arranjos familiares é importante nos referirmos às famílias no plural.

As famílias têm origens, pertencem a determinadas etnias e grupos sociais, ocupam territórios e suas crianças trazem para a escola a cultura de um grupo e suas experiências. Conhecer as famílias da comunidade escolar, portanto, é fundamental para orientar a aprendizagem das crianças. Isso porque a natureza da educação básica supõe a continuidade entre educação familiar e escolar. É sempre bom lembrar que a “educação da criança tem início antes da entrada da escola e corre paralelamente; é desejável que essas duas instâncias estabeleçam um diálogo e promovam um mínimo de ‘compatibilidade’”.⁶⁵

O projeto Ações em Rede, por exemplo, desenvolvido pela Fundação Volkswagen com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)⁶⁶ junto aos educadores dos municípios de São Carlos, SP, e Bebedouro, SP, desenvolveu uma metodologia de ação/relação escola e comunidade a fim de fortalecer o tecido social da comunidade e sua relação com a escola.

Uma das ações foi a realização do “Memorial das famílias e da cidade” em cada escola com o objetivo de conhecer melhor os estudantes e suas famílias, as manifestações culturais mais expressivas, bem como o modo de vida de sua região e as entidades e organizações da sociedade civil que atuam com crianças e adolescentes no território. A escola, nesse encontro de culturas, também tinha a oportunidade de expor sua forma de trabalho, suas produções e também suas dificuldades e demandas.

A proposta é que cada unidade escolar mergulhe, planejadamente, durante um certo período de tempo do ano letivo, na cultura local e na história do território em que está inserida, buscando a memória desse espaço, por meio de pesquisas desencadeadas pelas diferentes áreas do conhecimento junto às instituições e pessoas, da interação com moradores antigos e novos e da análise de documentos e imagens que registram diferen-

⁶⁵ PARO, Vitor H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

⁶⁶ GONÇALVES, A. S.; REGINATO, M. J.; MORAES, M. F. R. **Ações em Rede**: família, escola e comunidade. São Paulo: Fundação Volkswagen; Cenpec, 2010.

tes momentos da evolução da região, até os dias atuais. Toda a equipe escolar: alunos, professores, funcionários e pais devem ser envolvidos. As famílias têm protagonismo na realização de atividades com os estudantes, quando são chamadas para dar entrevistas, fazer depoimentos, contar “causos” e histórias, abordar as mais diversas manifestações culturais. O trabalho com o memorial culmina num grande evento com a participação das famílias e parceiros, reforçando o movimento de constituição de rede (p. 42).

O memorial, na concepção do projeto, permite à escola maior conhecimento das famílias e da comunidade onde se situa e, ao mesmo tempo, maior conhecimento das famílias e comunidade sobre o trabalho da escola, reafirmando sua parceria.

Se considerarmos a educação a partir da tríplice função – humanização, socialização e entrada na cultura –, famílias e escolas são importantes e atuam em graus diferentes. Sabemos que responsabilidades compartilhadas não são excludentes. O que variam são as ênfases e as intencionalidades.

As famílias, por seu caráter socializador e ensino da língua materna, respondem pela socialização da criança e sua inclusão no mundo cultural com seus símbolos e regras de convivência em grupo. É nas famílias, responsáveis pelos cuidados e proteção, que a criança encontra os primeiros “outros” e, a partir dessas relações afetivas, começa a constituir-se como sujeito. A criança nasce, portanto, no contexto de uma cultura familiar com hábitos, valores, afetos, disputas e conflitos.

A socialização, como sabemos, não se esgota nas famílias e é repartida com outras instituições que, na sociedade atual, assumem uma importância cada vez maior, como a escola. A escola, como bem destacado no documento Memórias de Gestão⁶⁷ (2020, p. 4), é:

- Local de encontro de pessoas – crianças, jovens e adultos – que na condição de estudantes, famílias, comunidade ou educadores exercitam diariamente o convívio e as possibilidades de trocas de afeto, saberes e conhecimentos.
- Local socialmente privilegiado para o contato com o conhecimento historicamente construído, por homens que se constituem na condição humana, e, justamente porque inseridos na sociedade, constroem cultura.

⁶⁷ SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Memórias de Gestão**. 2020.

À escola, portanto, compete a aquisição do saber culturalmente organizado e em suas áreas distintas de conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, como primeiro espaço público que a criança frequenta, é fonte de valores e crenças também.⁶⁸ Essas fronteiras são tênues. Até porque na perspectiva da educação integral isso não faz sentido!

Ives de La Taille reforça que a escola é um espaço de transição assistida entre o espaço privado (família) e o espaço público (escola).⁶⁹ Essa é uma atribuição fundamental porque é por meio da escola que a criança, adolescente e jovem passa a se reconhecer como sujeito de direitos e deveres e como parte de uma comunidade, aprendendo a responsabilizar-se pelo bem comum.

Sendo assim, é forçoso admitir que a escola é um espaço de intersecção entre valores tratados na família e valores abordados na escola. Nesse sentido, cabe à escola um trabalho pedagógico que vá além dos conteúdos, assumindo a discussão sobre valores e atitudes necessários à constituição de sujeitos éticos e democráticos.

Não se pode ignorar, também, que nos territórios de alta vulnerabilidade, as escolas tendem a ser o principal equipamento público de referência⁷⁰ e, portanto, as principais agências de proteção à infância e de possibilidade de acesso às oportunidades negadas aos seus pais.

Com a progressiva diminuição do tempo que a criança passa com a família, a escola e outros espaços educativos passaram a se incumbir também, em larga medida, da tarefa socializadora que antes era da família. A missão dessas instituições tornou-se mais complexa na medida em que elas precisaram acolher uma multiplicidade de arranjos familiares e contextos sociais muitas vezes vulnerabilizados em decorrência do desemprego, da violência e da falta de perspectivas de ascensão social.

O desafio da escola é, portanto, compreender a realidade vivida por seus estudantes e famílias e desconstruir a assimetria que impede a construção de uma parceria capaz de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento.

Existe, é fato, uma assimetria de posições decorrente das diferentes responsabilidades que as famílias e a escola desempenham. Reconhe-

68 POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 303-312. 2005.

69 LA TAILLE, Y. As virtudes segundo os jovens. In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (org.). **Crise de Valores ou Valores em Crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

70 ÉRNICA, M. (coord.). **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**. São Paulo: Cenpec, 2011.

cer essa assimetria, contudo, não significa exclusão ou superposição de papéis, mas esforço para produzir complementaridade e corresponsabilidade.⁷¹

O investimento na comunicação, nesse sentido, é fundamental para que os pais conheçam o dia a dia da escola, compreendam como podem colaborar, pois o acesso à informação garante que os pais não se sintam alheios ante o aprendizado dos filhos.

O acolhimento da comunidade escolar, cumpre ressaltar, é referência nas propostas e práticas da rede de São Bernardo do Campo. O ato de acolher, inspirado em Paulo Freire, é considerado como uma forma de receber a pessoa com amorosidade, respeito e consideração, trazendo-a para perto dos profissionais da escola. Para tanto, faz-se necessária uma escuta atenta do outro, sem julgamentos, respeitando suas particularidades culturais, tempos, medos e anseios.⁷²

O documento “Diretores de escola: a busca de um fazer profissional”,⁷³ organizado por Hummel (2019), destaca a preocupação da rede de São Bernardo do Campo frente ao desafio de conhecer a comunidade escolar para conhecer seus anseios e objetivos, suas experiências e concepções.

Reforça, nesse contexto, a importância de alguns saberes caros aos diretores de escola e demais profissionais da educação:

- Escuta ativa e olhar atento: escuta ativa é ação de ouvir o outro considerando o seu ponto de vista; o olhar atento corresponde à capacidade de enxergar para além do que se apresenta aos nossos olhos.
- Gerenciamento de relações e resolução de conflitos: partindo do princípio que cada pessoa carrega consigo sua história e, com ela, experiências, concepções, crenças e valores, aprender a lidar com a divergência entre as pessoas e com a diversidade é um desafio a ser buscado continuamente.
- Coerência nas ações: a melhor forma de comunicar e demonstrar à comunidade escolar aquilo que o grupo valoriza em sua proposta pedagógica é por meio de ações e atitudes diárias coerentes entre o que se pensa, o que se diz, o que se sente e o que se faz.

71 CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: Unesco, MEC, 2009.

72 SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Documento Orientador**. 2023.

73 HUMMEL, M. S. (org.). **Diretores de escola**: a busca de um fazer profissional. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação, 2019.

- Estabelecimento de parcerias e articulação com diferentes setores e serviços: como as unidades escolares fazem parte de uma rede pública, estão numa comunidade, pertencem a um território, faz-se necessário desenvolver trabalhos em parceria com outros órgãos, como as Secretarias de Esporte, de Cultura e de Saúde, ONGs, universidades, entre outros.

Considerando-se que a escola é um ponto de referência no território e na vida das pessoas do lugar, possui um grande potencial para agregar as diferentes expressões da comunidade e inaugurar relações de interação entre suas organizações, grupos e serviços.

Escola e território educativo

Como já vem sendo afirmado, para compreendermos a ação educativa e os problemas com os quais nos defrontamos é necessário reconhecermos a inserção social da escola em seu contexto.

Sim, a ação educativa na escola não tem uma autonomia em si, pois afeta e é afetada pelo seu contexto local. A autonomia, tão valorizada pela escola e princípio de documentos oficiais, é sempre relativa tanto do ponto de vista das políticas quando da realidade cotidiana.

Rui Canário,⁷⁴ educador português, ao se referir ao fechamento da escola sobre si mesma, nos explica que “o lugar social onde se concretiza a relação pedagógica não é pensado como um espaço social, mas como um espaço escolar” (p. 96) que, muitas vezes, desconsidera as relações e lógicas que regem a ação social.

A tradição no nosso discurso pedagógico é de usar as expressões “relação entre escola e famílias”, “relação entre escola e comunidade”, “construir pontes”, entre outras, que revelam uma concepção de escola separada da comunidade. Admitindo-se que a escola é parte da comunidade, o desafio a ser enfrentado é construir situações educativas que possam ser percebidas pelos diferentes públicos como significativas e pertinentes. Para tanto, é necessário recontextualizar a ação educativa e, em especial, a ação escolar.

O que significa recontextualizar a ação educativa? Para Canário, significa construir um sentido para o trabalho escolar (lembrando que

o sentido das atividades escolares não está definido *a priori*, mas é uma construção conjunta com os estudantes) valorizando a experiência dos estudantes e criando possibilidades de diferenciar as pessoas, os ritmos, os percursos e as modalidades. Ainda, é preciso superar a concepção de currículo como somatório de conteúdos a transmitir, reconhecendo-o como conjunto flexível de oportunidades de aprendizagem. Mais: faz-se necessário construir dispositivos de interação com os parceiros locais e considerar o sistema escolar como um “sistema de escolas”, ou seja, como rede.

E o que isso tem a ver com a concepção de território? A concepção de território educativo, de acordo com Rui Canário, é uma concepção abrangente em que o processo de educação formal se confunde com um processo de socialização admitindo que uma parcela significativa das aprendizagens ocorre fora da escola. A inserção social das atividades escolares em uma realidade territorial pode contribuir para a construção do sentido da escola para estudantes e professores.

O documento “Educar MAIS: tecendo considerações sobre a parte diversificada do currículo”,⁷⁵ da rede de São Bernardo do Campo, destaca que o território é marcado pela relação chão/população a partir do momento em que esse chão é usado por determinada população que, ao mesmo tempo que produz cultura, vai construindo sua própria identidade.

A constituição do território enquanto relação da sociedade com o espaço, que se efetiva pela interação que o coletivo estabelece com o seu entorno, é a humanização do espaço geográfico, em que o homem ressignifica com a produção de conhecimentos permeados pela cultura, memória, trabalho e relações sociais estabelecidas, o que caracteriza a especificidade do território. A valorização da cultura local é algo de fundamental importância no sentido do respeito à diversidade, ao conhecimento, da articulação e da transformação junto à comunidade local, aquisição de novas aprendizagens que agregadas aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, e que fazem parte dos conteúdos convencionais escolarizados, trarão uma dimensão mais ampliada e com significância para as crianças, jovens e adultos (p. 49).

⁷⁴ CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

⁷⁵ SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Educar MAIS: tecendo considerações sobre a parte diversificada do currículo.** 2017.

Mas qual é a diferença entre território educativo e território escolar? Território escolar remete à ideia de organização administrativa da rede escolar e à legislação educacional. Território educativo tem relação com as situações educativas contextualizadas que integram experiências escolares com as experiências de vida.

A lógica da territorialização educativa pressupõe, portanto, romper com a visão desvalorizada da comunidade; apelar a uma atitude de “escuta” dos vários atores; organizar o espaço escolar para responder à diversidade; e promover a relação entre espaços escolares e não escolares.

Pesquisa do Itaú Social⁷⁶ em 2018, que mapeou iniciativas inovadoras de aproximação família e escola, observou que as escolas mais bem-sucedidas foram aquelas que conseguiram criar uma rede de parceiros e estabelecer conexões entre os atores que fazem parte de um mesmo lugar, no nível dos indivíduos (UBSs locais, empresários da região, universidades, serviços de assistência social, Conselho Tutelar, entre outros).

Esses resultados são convergentes com outros achados do Projeto Ações em Rede, referido anteriormente, que destacam a importância da articulação entre espaços educativos e comunidade, o que inclui a participação de familiares, associações e serviços públicos de um mesmo território.

Helena Singer, socióloga, destaca quatro características para que o território se constitua como educativo:⁷⁷

- O projeto educativo é elaborado com a participação de todos os agentes do território (educadores, pais e mães, associações de moradores etc.);
- As escolas compreendem o território enquanto parte do currículo, isto é, são sensíveis aos saberes diversos do entorno, incorporando-os ao currículo formal, ao mesmo tempo que valorizam outros espaços educativos, como praças, parques ou museus;
- O desenvolvimento integral dos sujeitos é uma agenda permanente e apoiado em múltiplas oportunidades educativas;

⁷⁶ CAMELO, R.; PRADO, M.; DEAK, M. (coords.). **Pesquisa Relação Família-Escola: Estudos de Casos de Redes**. São Paulo: Itaú Social, 2018.

⁷⁷ Entrevista ao Portal Aprendiz (2015). Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/04/06/territorios-educativos-como-aprender-na-cidade/>.

- Articula diversos setores da educação, saúde, cultura e assistência social na perspectiva da intersetorialidade e corresponsabilidade sobre o desenvolvimento dos sujeitos do território.

A ideia subjacente à concepção de território educativo, como se pode depreender, é de que a comunidade pode se transformar em uma comunidade de aprendizagem. O conceito de comunidade de aprendizagem converge para a concepção de cidade educadora que elege a cidade como local privilegiado das relações sociais constitutivas do cidadão.

O conceito de cidade educadora ganhou importância a partir do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, na Espanha, em 1990, ocasião em que um grupo de cidades pactuou o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e atividades a partir de alguns princípios como assumir a cidade como grande espaço educador; valorizar o aprendizado vivencial; aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; priorizar a formação de valores; reconhecer a escola como espaço comunitário; entre outros. Mais tarde, em 1994, o movimento foi formalizado com o III Congresso Internacional de Cidades Educadoras em Bolonha.

A Carta da Declaração de Barcelona, publicada durante o primeiro congresso é ainda hoje o referencial mais importante da Associação Internacional das Cidades Educadoras, que reúne 480 cidades de 35 países.⁷⁸ Conforme a Carta,

uma cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, além de suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e jovens.

São Bernardo do Campo é uma das 25 cidades brasileiras associadas e compõe a Rede Brasileira de Cidades Educadoras. Como membro da Rede, São Bernardo do Campo se compromete com: a promoção da educação inclusiva ao longo da vida; política educativa ampla; diversidade e não discriminação; acesso à cultura; diálogo intergeracional; conhecimento do território; acesso à informação; governança e partici-

⁷⁸ Para conhecer as atividades da Associação Internacional das Cidades Educadoras consulte <https://www.edcities.org/pt/>. Acesso em 7 dez. 2022.

pação dos cidadãos; acompanhamento e melhoria contínua; identidade da cidade; espaço público habitável; adequação dos equipamentos e serviços municipais; sustentabilidade; promoção da saúde; formação de agentes educativos, orientação e inserção laboral inclusiva; inclusão e coesão social; corresponsabilidade contra as desigualdades; promoção do associativismo e do voluntariado; e educação para uma cidadania democrática e global.

Gadotti,⁷⁹ em um texto sobre a temática, questiona: Pode a cidade educar? Responde afirmativamente argumentando que a cidade como espaço de cultura educa a própria escola e a todos que circulam nos seus espaços ao mesmo tempo que educa a cidade trocando saberes e competências.

A cidade e suas inúmeras possibilidades educadoras é um espaço de aprendizagem permanente e espontâneo, mas pode ser “intencionalmente” educadora. Isso ocorre quando assume a formação para e pela cidadania, o que implica a promoção do protagonismo de crianças, jovens, adultos e idosos e novas maneiras de exercer a participação no direito à cidade.

Nessa perspectiva, segundo Gadotti, emerge o conceito de “Escola Cidadã”:

[..] a comunidade educadora reconquista a escola no novo espaço cultural da cidade, integrando-a a esse espaço, considerando suas ruas e praças, árvores, bibliotecas, seus pássaros, cinemas, bens e serviços, bares e restaurantes, teatros, suas igrejas, empresas e lojas... enfim, toda a vida que pulsa na cidade. A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida. Ela se transforma num novo território de construção da cidadania (p. 135).

Para o autor, o papel da escola na cidade que educa é, fundamentalmente, por meio da escuta e respeito às diferenças, pela socialização e discussão da informação, contribuir para criar as condições que viabilizem a cidadania tendo em vista a diversidade que compõe a cidade.

⁷⁹ GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 133-139, 2006.



Gestão democrática e participação das famílias

O direito legítimo das famílias e comunidades de participarem da educação dos seus filhos é garantido pela legislação brasileira. O Art. 205 da Constituição Federal (1988) define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. O Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDB (1996), retoma a carta maior e dispõe que a educação é “dever da família e do Estado”. Os textos acentuam, portanto, esse vínculo e essa responsabilidade comuns.

Para atender esse direito o Art. 12 da LDB destaca que os estabelecimentos de ensino deverão “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”.

O princípio da gestão democrática, previsto na Constituição Federal e na LDB, é um princípio da rede de São Bernardo do Campo que compreende, segundo a *Proposta Curricular* de 2004/2007, a gestão democrática como um “exercício cotidiano de convivência entre estudantes, professores, pais, direção e equipe de apoio”. Esse exercício cotidiano de convivência permite conhecer as necessidades e opiniões dos diferentes atores, promover a participação e divisão de responsabilidades e tomar decisões coletivas a favor da promoção da aprendizagem dos estudantes.

Nessa relação em que expectativas, ideias, concepções e crenças são postas em discussão é esperado que conflitos e divergências emergam. O fato é que não se pode silenciar a pluralidade uma vez que a construção coletiva da escola pressupõe essas trocas e a construção de consensos provisórios.

As formas legais de participação e envolvimento da comunidade nas questões escolares em São Bernardo do Campo são o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres (APM).

O Conselho de Escola, já presente na Proposta de 2004, é um espaço de discussão com finalidades consultivas, deliberativas, fiscalizadoras e mobilizadoras, de composição paritária formado por professores, funcionários, estudantes e pais. É um colegiado importante para que a gestão possa conhecer melhor a comunidade escolar e estruturar o trabalho educativo, assim como para sanar as dúvidas da própria comunidade escolar que conta com seus representantes. A participação

dos pais e outros membros da comunidade não deve ser restrita a decisões de natureza prática e econômica ou limitadas a eventos (festas, mutirões etc.), devendo abranger a discussão sobre a organização do trabalho pedagógico.

O documento “Diretores de escola: a busca de um fazer profissional”,⁸⁰ da Rede, reforça a importância dos conselhos de escola como uma possibilidade de envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar nas discussões sobre os problemas observados na escola, a fim de analisar os diferentes pontos de vista e buscar consensos, para então formular propostas e efetivar ações para sua resolução.

O Documento Orientador 2023, como expressão do trabalho que vem sendo desenvolvido na Rede, reforça que a gestão democrática não é apenas uma concepção de sociedade que preza pela democracia como princípio fundamental. Sinaliza que a democratização da gestão é condição essencial para a qualidade e efetividade da educação, pois possibilita que a escola crie vínculos com a comunidade onde está inserida, pautando seu currículo na realidade local, de forma a dar sentido à proposta pedagógica, envolvendo toda a comunidade escolar no planejamento e tomadas de decisões.

O princípio da gestão democrática, portanto, se concretiza através das decisões coletivas e ações compartilhadas. A existência e a atuação dos órgãos colegiados se apoiam neste princípio.

A APM, de acordo com Decreto n. 20.529/2018,⁸¹ entre suas diversas atribuições, deve auxiliar a direção da escola na consecução de seus objetivos educacionais e representar, junto à direção do estabelecimento, as aspirações da comunidade, constituída de pais, estudantes e professores.

Oferecer as oportunidades de participação aos pais, contudo, não significa, necessariamente, democratizar a gestão e estreitar as relações entre famílias e escola.

Dias Bordenave⁸² explica que a palavra participação vem de “parte”. Participação é “fazer parte, tomar parte ou ter parte” (p. 22). Isso significa que há diferenças na qualidade da participação. Posso fazer parte

80 HUMMEL, M. S. et al. **Diretores de escola: a busca de um fazer profissional**. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação, 2019.

81 Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-bernardo-do-campo/decreto/2018/2053/20529/decreto-n-20529-2018-estabelece-novo-modelo-padrao-de-estatuto-para-as-associacoes-de-pais-e-mestres-das-escolas-municipais-de-sao-bernardo-do-campo-revoga-o-decreto-n-16543-de-24-de-junho-de-2008-e-da-outras-providencias>

82 DIAS BORDENAVE, J. E. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

de uma instituição ou grupo sem tomar parte ou ter parte (da responsabilidade, por exemplo). De acordo com o autor, “a prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte, mas como se toma parte” (p. 23). A democracia participativa, nesse sentido, é aquela em que o cidadão sente que “faz parte” da nação/instituição, “tem parte” na sua condução e por isso “toma parte” na construção do projeto coletivo.

Ocorre que há graus e níveis de participação diferentes. É preciso considerar qual é o grau de controle dos membros sobre as decisões e de quais decisões os membros podem participar. Na APM os pais podem opinar e colaborar, mas de quem é o controle sobre as decisões? Esse é um aspecto importante para a reflexão das equipes gestoras.

Os níveis de participação, ainda de acordo com Bordenave, são: 1. Formulação da política da instituição; 2. Determinação de objetivos e estabelecimento de estratégias; 3. Elaboração de planos, programas e projetos; 4. Alocação de recursos e administração de operações; 5. Execução das ações; 6. Avaliação de resultados.

O autor chama a atenção, contudo, para o fato de que a participação dos membros da instituição costuma ser restrita aos níveis 5 e 6, pois os níveis anteriores são reservados aos especialistas.

O documento “Diretores de escola: a busca de um fazer profissional”⁸³ já discutia os diferentes modos de ser parte da ação a partir das contribuições de Costa (2007)⁸⁴ e Lima (2001).⁸⁵

Para Costa (2007), exercer a participação democrática é um processo complexo, e que se configura de diferentes formas conforme os diferentes contextos. A participação genuinamente participativa e democrática é aquela em que as famílias são chamadas a compartilhar decisões e responsabilidades com a equipe escolar, atuando de maneira cooperativa no encaminhamento de solução para os problemas levantados.

Ela é diferente, portanto, da participação burocrático-formal (aquela em que as famílias cumprem o protocolo burocrático da relação escolar – matrículas, transferência etc.), da participação tutelar (aquela em que as famílias são vistas pela escola como uma extensão dos seus

83 HUMMEL, M. S. et al. **Diretores de escola: a busca de um fazer profissional**. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação, 2019.

84 COSTA, A. C. G. **A relação família/escola**. 2007. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-familia.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2016.

85 LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

filhos, isto é, também como educandos) e da participação pragmático-utilitária (aquela em que a comunidade e as famílias são vistas pela escola como fontes de bens e serviços destinados a suprir suas deficiências e necessidades).

Lima (2001), em outra abordagem, desenvolve quatro critérios que expressam a natureza da participação: a democraticidade, a regulamentação, o envolvimento e a orientação:

- A democraticidade é o critério que sustenta a participação direta, realizada pelo exercício do voto e a participação indireta, realizada com a intermediação de representantes designados ou escolhidos;
- A regulamentação é o que dirige a participação formal, através de regras formalmente instituídas; a participação não formal, a partir de regras menos formais e a participação informal, tendo como referência regras informais;
- O envolvimento é o critério que se destaca na participação ativa, realizada a partir de conhecimento profundo sobre direitos e deveres; ou na participação passiva, na qual os sujeitos pouco se envolvem; e na participação reservada, quando o envolvimento não implica em comprometimento;
- A orientação é o eixo da participação convergente, que busca o consenso, e da participação divergente, que busca contrapor-se ao estabelecido.

Muitos gestores argumentam que a participação dos pais nos colegiados não é maior porque eles não demonstram disponibilidade. Não podemos nos esquecer que a participação é algo que se aprende e se aperfeiçoa, pode ser provocada e é facilitada com a organização e a criação de fluxos de comunicação.

É preciso, de fato, dedicação para transformar o envolvimento dos pais marcado simplesmente pela troca de comunicados e telefonemas, frequentando a escola quando solicitados ou em eventos em presença nos órgãos de gestão da escola (sem que se sintam parceiros menores da administração da instituição escolar⁸⁶) e parceiros ativos na concepção, planificação, execução e avaliação de áreas importantes do currículo.

86 LIMA, J. A. A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica? In: LIMA, J. A. (org.). **Pais e professores: um desafio à cooperação**. Porto: ASA, 2002. p. 133-173.

A pesquisa do Itaú Social (2018),⁸⁷ já citada, que mapeou práticas bem-sucedidas frente aos desafios da relação entre famílias e escolas em cinco redes municipais e uma rede estadual em todas as regiões do país identificou que, no nível das escolas, as melhores experiências são aquelas que:

- Buscam compreender a realidade dos estudantes e se adaptam às suas especificidades;
- Acolhem as diferentes formas de organização familiar e respeitam as opiniões e aspirações dos pais em relação aos filhos;
- Traçam estratégias específicas para trabalhar com os diferentes tipos de pais que existem na escola, aproximando-os do dia a dia escolar;
- Criam espaços de diálogo com as famílias como reuniões de pais, rodas de conversa, eventos e festas, compartilhando a produção dos estudantes;
- Adaptam sua linguagem para estabelecer uma comunicação mais eficaz e diversificam as formas de comunicação com as famílias (por exemplo, utilizando meios digitais para se comunicar);
- Orientam as famílias, de forma respeitosa, sobre como acompanhar a vida escolar dos filhos;
- Investem na promoção de um bom clima escolar promovendo uma cultura de solidariedade e respeito;
 - Monitoram a frequência escolar dos estudantes e recorrem à busca ativa.

Podemos acrescentar, ainda:

- Na Educação Infantil: profissionais da escola e familiares compartilham cuidados e é preciso garantir a estreita comunicação de modo que as famílias conheçam a proposta da escola e a escola compreenda o desenvolvimento das crianças a partir do olhar e expectativas da família. É preciso garantir a entrevista com os familiares antes do período de adaptação, na qual os pais comunicam a rotina, preferências e cuidados necessários para a saúde e bem-estar do bebê ou da criança; a interação amigável e gentil com os familiares na entrada e saída; o uso da agenda e outras formas de registro para que as neces-

⁸⁷ CAMELO, R.; PRADO, M.; DEAK, M. (coords.). **Pesquisa Relação Família-Escola: Estudos de Casos de Redes**. São Paulo: Itaú Social, 2018.

sidades e particularidades de cada criança possam ser conhecidas e atendidas; a regularidade de reuniões coletivas e individuais para comunicar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, bem como o envio de relatórios escritos; o convite para as festividades e valorização das produções das crianças e profissionais da escola.

- No Ensino Fundamental: além da relação de cuidado e de comunicação (que não é exclusividade da Educação Infantil), os profissionais devem valorizar os e saberes que circulam nas famílias para ajudar os estudantes a reelaborarem os conhecimentos do cotidiano em conhecimentos cada vez mais complexos. A organização do trabalho pedagógico que investe nesse intercâmbio de conhecimentos aproxima repertórios e culturas diferentes e faz emergir um conhecimento local e uma identidade de grupo que ajuda na produção de sentido para o trabalho escolar. A valorização da escola por parte das famílias depende do conhecimento da proposta e da construção de um vínculo afetivo que reafirme a responsabilidade compartilhada no desenvolvimento dos estudantes.
- Na educação de jovens e adultos: considerando-se a juvenilização da EJA,⁸⁸ não se pode desvalorizar a importância do diálogo entre profissionais da escola e famílias. O cuidado, a atenção à comunicação, o intercâmbio de conhecimentos, a socialização das produções etc. continuam sendo considerados recursos privilegiados para estreitar o relacionamento das famílias com a escola.

Professores e estudantes: protagonistas do ensino e da aprendizagem

Como sabemos, não há educação escolar, nem currículo, nem ensino sem professores e estudantes. Os professores protagonizam o ensino e os estudantes, a aprendizagem. Pelo menos é assim que deve ser.

Nesse sentido, vale aqui um destaque importante. Há hoje um curioso ponto de intersecção que diz respeito à formação de estudantes e professores: por serem desdobramentos das capacidades humanas (e não indicadores relacionados aos segmentos específicos da escolaridade), as mesmas competências gerais definidas pela Base Nacional

⁸⁸ SOUZA FILHO, A. A.; CASSOL, A. P.; AMORIM, A. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 718-737, jul./set. 2021.

Comum Curricular para a Educação Básica acabam por se colocar também para as propostas de formação dos professores.

Evidentemente, o desafio de tornar realidade as recomendações previstas na BNCC pressupõe implementar ações que viabilizem as mudanças esperadas no ensino para garantir os diferentes saberes relacionados aos direitos de aprendizagem dos estudantes.

Sabemos que os documentos curriculares e os currículos praticados não têm poder de promover, por si mesmos, as mudanças esperadas na educação escolar, pois estas dependem de um conjunto articulado de ações que incluem sim os documentos, mas vão muito mais além. Essas ações dizem respeito a formação de professores, condições institucionais adequadas ao desenvolvimento das aprendizagens pretendidas, materiais didático-pedagógicos compatíveis com as recomendações curriculares, valorização profissional, infraestrutura adequada e sistemas de avaliação não apenas do desempenho dos estudantes, mas também das propostas implementadas para obter os resultados esperados.

E é evidente que a formação dos professores tem grande relevância nesse conjunto, afinal são eles os protagonistas do processo de ensino. As competências gerais que se pretende que os estudantes desenvolvam ao longo do percurso escolar jamais serão realidade se os professores não forem capazes de realizar um trabalho educativo que, de fato, contribua nesse sentido. E, para que isso ocorra, eles próprios têm o direito à uma formação que conte a favor do desenvolvimento de suas próprias competências gerais.

Nesse sentido, será fundamental garantir a homologia dos processos relacionados ao currículo dos estudantes e à formação docente. Isso significa que, tendo em perspectiva o que preveem as dez competências gerais da BNCC (desmembradas, a seguir, nas várias capacidades envolvidas), as ações de formação devem favorecer que também os professores e demais profissionais da educação ampliem progressivamente suas possibilidades de:

- Compreender e explicar a realidade;
- Colaborar para a construção de uma sociedade solidária;
- Exercitar a curiosidade intelectual;
- Pesquisar, refletir, analisar criticamente, investigar causas, elaborar e

testar hipóteses, formular e resolver criativamente problemas, inventar soluções, produzir conhecimento;

- Desenvolver a imaginação, a criatividade e o senso estético;
- Reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais;
- Participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
- Expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos;
- Produzir sentidos que contribuam para o entendimento mútuo;
- Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética ao se comunicar, acessar e disseminar informações;
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais;
- Fazer escolhas compatíveis com seu projeto de vida pessoal, profissional e social;
- Exercitar a liberdade, a autonomia, a consciência crítica e a responsabilidade;
- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis;
- Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns;
- Respeitar e promover os direitos humanos e a consciência socioambiental;
- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de si, reconhecendo suas emoções e as dos outros;
- Exercitar autocrítica e capacidade para lidar com pressões dos grupos;
- Praticar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação;
- Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro;
- Praticar o acolhimento;
- Valorizar a diversidade de indivíduos e de grupos sociais;
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação;

- Tomar decisões segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

É necessário – e coerente – que essas capacidades todas, constitutivas das dez competências gerais da BNCC, sejam não só objetivos da Educação Básica, mas também objetivos da formação de professores, uma vez que contribuem para o desenvolvimento pessoal-profissional de todos.

As transformações em curso na realidade do mundo fora da escola evidentemente têm consequências em seu interior e estão a exigir mudanças na educação. Dois efeitos dessas transformações são inequívocos e irreversíveis: o conhecimento não está mais somente na escola e os estudantes não são mais os mesmos de antes. Portanto, se a escola permanecer como tem sido cumprirá cada vez menos com a sua função social de formar integralmente as pessoas.

Os documentos curriculares produzidos nas últimas décadas convergem ao apontar a direção de algumas mudanças que não podem mais esperar. A função da escola é outra, as intenções educativas são outras, propostas são outras. Portanto, terão de ser outras as abordagens metodológicas e terão de ser outros os tipos de intervenção pedagógica. É outro o papel do professor e, por isso, outros terão de ser os programas de formação.

Formação continuada dos profissionais da educação em São Bernardo do Campo⁸⁹

A formação continuada, no conjunto de documentos da Rede de São Bernardo do Campo, é entendida como o pilar de sustentação da melhoria da qualidade de ensino de todas as escolas, sendo considerada condição indispensável para garantir a qualidade das aprendizagens dos estudantes e do desenvolvimento profissional dos educadores.

É definida como o conjunto de ações intencionais que a equipe organiza para atingir determinados objetivos relacionados às neces-

⁸⁹ Esta seção é uma compilação da discussão sobre a formação continuada presente na *Proposta Curricular* (2004), no documento do GT Percurso do Ensino Fundamental 2018-2019 e *Diretores de Escola: a busca de um fazer profissional* (2020), bem como no Documento Orientador 2023. Nela se evidenciam as principais concepções da Rede de São Bernardo do Campo que orientam as práticas formativas nas várias instâncias. A essas concepções foram acrescentadas, pela equipe de assessores, algumas reflexões e cuidados metodológicos que podem contribuir com o aprofundamento da discussão.

sidades formativas dos diversos segmentos, tendo como princípios o respeito aos saberes individuais e coletivos; a promoção da autonomia intelectual; o acesso aos conhecimentos das diversas culturas; e a interação como recurso importante para a produção de conhecimentos profissionais.

As ações formativas, nessa perspectiva, contribuem com o desenvolvimento da capacidade de identificar e resolver questões envolvidas no trabalho pedagógico; avaliar a própria atuação; participar da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola; e sentir-se parte da comunidade.

Não será demais destacar que a expressão *formação continuada* não é sinônimo de reciclagem, capacitação, treinamento ou aperfeiçoamento, termos ainda comuns no discurso pedagógico. A professora Alda Junqueira Marin⁹⁰ nos ajuda a compreender essas diferenças. O termo reciclagem é utilizado para caracterizar os processos de modificação de objetos ou materiais (transformar um objeto em outro) e, quando aplicado à educação, não considera que os sujeitos têm saberes que não são simplesmente “processados” e “alterados”, mas reelaborados à luz dos conhecimentos anteriores e da reflexão crítica. Capacitação também não parece o mais adequado porque pode eventualmente sugerir uma ação endereçada a pessoas incapacitadas que precisam ser convencidas a assumir outras ideias e práticas. Treinamento remete a uma concepção de modelagem de comportamentos e, por isso, há tempos não predomina no discurso educacional por soar incompatível com os processos formativos que têm como propósito o desenvolvimento profissional de educadores – esses processos não visam à modelagem de comportamentos ou reforço de reações padronizadas, mas a ampliação do repertório de conhecimentos e a análise da prática realizada. Aperfeiçoamento, por sua vez, remete a ideia de buscar perfeição e eliminar defeitos e, por isso, tem sido um termo questionado, uma vez que pode sugerir a existência de ações e pensamentos indesejáveis, inúteis ou pouco interessantes a serem substituídos por outros mais relevantes, coerentes e considerados necessários. Como já destacado anteriormente neste documento, a concepção de aprendizagem defendida na Rede Municipal (não só para os estudantes, mas também para os pro-

⁹⁰ MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: MARIN, A. J. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019. p. 105-115. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/ebooks/textos-alda-junqueira-marin-professora.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2023.

fissionais) não pressupõe a substituição do errado pelo certo, mas sim o desenvolvimento de diferentes capacidades que ampliam o repertório dos conhecimentos considerados necessários.

A formação continuada não se justifica exclusivamente pela necessidade de atualização constante e permanente dos indivíduos na chamada sociedade do conhecimento. A ação docente é complexa por ser desenvolvida em cenários de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores.⁹¹ Sendo assim, é fundamental instituir condições e promover espaços e tempos de discussão sobre a prática (e seus dilemas), socialização de experiências e autoavaliação.

A formação, como defendido por Antonio Nóvoa,⁹²

não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (p. 23).

A proposta da Rede, nessa perspectiva, é que a formação continuada tenha como ponto de partida o contexto da escola, promovendo o diálogo, o pensar e o repensar das diferentes experiências, envolvendo todos os atores do fazer pedagógico e valorizando o olhar de cada um de acordo com as vivências singulares.

Muito embora a formação possa incluir momentos pontuais (eventos, palestras e cursos com profissionais especialmente contratados e/ou da rede municipal, por exemplo), nestas Orientações Curriculares a perspectiva é de formação sistemática e centrada no contexto da escola, privilegiando o diálogo sobre as demandas trazidas pelos profissionais para o coletivo, identificando similitudes e singularidades, com o propósito de provocar uma interação entre os diferentes saberes, potencializando reflexões, contextualizando a fundamentação teórica.

Estamos nos referindo, sobretudo, aos espaços organizados pela própria escola, coordenados pela equipe de gestão ou pela equipe téc-

91 SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

92 NÓVOA, A. Os professores – Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In: STOER, S. (org.). **Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa**: uma abordagem pluridisciplinar. Porto: Afrontamento, 1991.

nica,⁹³ como as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), Conselho de Classe/Termo, reuniões pedagógicas, além do próprio Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL) e reuniões com os funcionários de apoio.

Estes espaços são momentos formativos importantes para o fortalecimento de uma cultura colaborativa, de articulação teoria-prática e reflexão sobre a atuação profissional.

Os HTPC e reuniões pedagógicas, por excelência, são oportunidades de reafirmar o coletivo escolar e discutir o Projeto Político-Pedagógico (PPP) compartilhando diferentes saberes e experiências, assim como expectativas, anseios, interesses e posicionamentos. É importante que as equipes escolares conheçam bem o entorno da escola, entendendo a necessidade de considerar a perspectiva de território, em que as pautas propostas possam atender a interesses de diferentes escolas ou ainda de diferentes equipamentos públicos localizados no entorno.

O Plano de Formação, que é parte do PPP, deve conter as ações formativas planejadas para os diferentes espaços da escola, os responsáveis por sua coordenação, seus destinatários, além de justificativa, conteúdo, objetivos, estratégias, cronograma e avaliação. Por ser constituído de uma dimensão de registro das ações planejadas e realizadas, o PPP é um conteúdo essencial nas pautas de formação, pois favorece a articulação das ações, o diálogo e a ressignificação de pontos de vista, a negociação de perspectivas, a construção de consensos provisórios, o processo necessário de ação-reflexão-ação no território educativo.

Por fim, como sabemos, não basta propor ou participar de espaços formativos coletivos para que aconteçam e se fortaleçam a formação e colaboração. É preciso, genuinamente, eleger a construção colegiada de saberes e práticas, numa perspectiva democrática, e considerar os saberes dos profissionais.

Os professores, como outros profissionais, refletem sobre suas experiências, sobretudo diante de dilemas cotidianos, produzindo um saber profissional baseado na sua prática. Esse saber baseado na prática – e que orienta os pensamentos e ações dos professores – é, como nomeado por Schön,⁹⁴ conhecimento e reflexão na ação. A retomada

93 É importante ressaltar a importância dos coordenadores pedagógicos na formação centrada na escola, pois são os responsáveis pela articulação do trabalho coletivo e mediação do grupo de professores em torno das reflexões sobre a prática e promoção da formação continuada dos docentes no interior da escola.

94 SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (ed.). **Os**

desses conhecimentos implícitos e tácitos por meio da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação nos espaços formativos é que possibilita a construção e reconstrução de saberes e a revisão contínua do projeto político-pedagógico da escola.

Tardif⁹⁵ também chama a atenção para os saberes experienciais que decorrem do exercício da atividade profissional dos professores e que se constituem como um saber-fazer e um saber-ser. São esses saberes experienciais (ou profissionais) que validam os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os saberes disciplinares e os saberes curriculares.

professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

95 TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.





Considerações finais

Considerações finais

Todas as propostas da **Série Orientações Curriculares**, nos diferentes segmentos e componentes, têm sempre o mesmo foco central: a aprendizagem do estudante.

Bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas, crianças maiores, adolescentes, jovens e adultos são os protagonistas do processo de aprendizagem, são sujeitos na construção do conhecimento. Isso, que talvez possa parecer óbvio, na realidade não é, pois no que diz respeito ao currículo, por estranho que possa parecer, a tradição é privilegiar o ensino do conteúdo, e não a aprendizagem do estudante. Essa questão

é abordada de forma mais ampla no início deste Caderno, na sessão “Aprendizagem e Ensino”.

O deslocamento de foco do conteúdo do ensino para o sujeito da aprendizagem – ou, dito de outro modo, do ensino do conteúdo para a aprendizagem do sujeito – pressupõe adotar como princípio o ajuste das propostas às necessidades e possibilidades reais dos estudantes, isto é, ao que eles precisam e podem aprender. Em se tratando da educação, é esse o verdadeiro critério de qualidade.

Dessa perspectiva, não há propostas curriculares a cumprir. Mas sim a ajustar.

É possível que soe estranho esse tipo de afirmação estar destacada justamente em uma Série de Propostas Curriculares, em documentos que apresentam o que é preciso garantir que os estudantes aprendam. Mas, como talvez dissesse o poeta Manoel de Barros em sua sabedoria infinita, também sobre o currículo escolar “é preciso saber que o esplendor da manhã não se abre com faca”. O tempo possível para aprender é determinado pelo sujeito que aprende, não pelos currículos. São as oportunidades que o estudante teve na vida, a sua história, o seu repertório de experiências e conhecimentos prévios que favorecem, ou não, as suas possibilidades de aprender, não os prazos estimados nas propostas institucionais. Essa é a razão, inclusive, da organização da escolaridade em ciclos, e não em séries, ter se consolidado com o tempo.

Como já destacado anteriormente, quem organiza e desenvolve o currículo é a escola – as propostas curriculares elaboradas externamente são referências a serem consideradas e ajustadas, e não cumpridas à risca, e a qualquer preço. O critério para esses ajustes é sempre a maior e melhor aprendizagem possível dos estudantes reais para os quais o currículo se destina.

Se a flexibilidade curricular sempre foi uma medida de bom-senso pedagógico, prevista já na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, com os efeitos produzidos pelo afastamento da escola em razão da pandemia nos anos 2020 e 2021, o empenho por adequar o currículo às demandas de aprendizagem dos estudantes tornou-se imprescindível. Como afirma António Nóvoa (2022), “a pandemia apenas tornou inevitável o que já era necessário”.⁹⁶

⁹⁶ Em razão da importância das contribuições sobre a educação pós-pandemia apresentadas por António Nóvoa no livro **Escolas e Professores – Proteger, Transformar, Valorizar**, essa publicação, que traz ideias complementares às que são abordadas neste Caderno 1, está disponível para todos aqui: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio->

Em razão da disparidade no alcance dos estudantes em suas casas, decorrente da diferença nas condições de acesso às atividades planejadas para realização a distância nos piores meses da pandemia, o afastamento da escola por muitos meses acentuou a heterogeneidade em relação ao conhecimento previsto no currículo formal e, conseqüentemente, ao desempenho escolar.

A conseqüência inevitável desse processo complexo – tanto no âmbito da Secretaria de Educação como das escolas – é a necessidade de promover ajustes curriculares e organizar projetos de apoio pedagógico aos estudantes com desempenho considerado aquém do esperado. Esses dois encaminhamentos que, olhados externamente, poderiam parecer naturais em uma situação como essa, na realidade mexem com ideias e práticas muito consolidadas na educação, o que acentua a relevância da formação continuada dos professores e gestores, o papel formativo dos coordenadores pedagógicos, a urgência na produção de materiais de subsídio e a destinação de verba para projetos de apoio pedagógico e outras iniciativas relacionadas.

Esse quadro geral do país é semelhante ao da Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo, que contou com iniciativas importantes, das quais se destacam o Programa “Aprender Mais”, destinado a estudantes que precisaram de apoio pedagógico, e um conjunto de atividades de formação dos profissionais na modalidade on-line. Também a elaboração das *Propostas Curriculares* é parte desse processo de apoio às escolas e aos educadores.

Os estudantes deste tempo que vivemos

António Nóvoa (2022) tem sempre dito que a escola terá necessariamente de transformar seus velhos modelos, que ainda predominam a despeito das mudanças no mundo contemporâneo e na sociedade, por duas razões principais: porque já não é mais o único lugar de acesso ao conhecimento, como foi por muito tempo, e porque as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos que nela convivem não são mais como eram antigamente. É fato.

A escola só poderá cumprir com a função social de garantir acesso, permanência e qualidade da aprendizagem dos estudantes se souber minimamente quem são eles – tendo em conta os processos de cons-

[-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf](https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf).

trução do conhecimento, de socialização, de constituição da identidade, de construção de projetos de vida, de interação com o mundo em que vivem. Avançar na compreensão de como se dão esses processos é um desafio necessário e, para tanto, é preciso se atualizar em relação os estudos disponíveis a esse respeito e refinar a escuta atenta e o olhar cuidadoso para os estudantes e suas características. Não será possível conhecê-los, e às suas singularidades, de outro modo. E não será possível se constituir de fato em um espaço privilegiado de construção de referências para eles, em um espaço efetivamente formativo, sem conhecê-los.

Bibliografia

ACRE. Secretaria Estadual do Acre e Secretaria Municipal de Rio Branco. **Cadernos de Orientações Curriculares do Acre**. Rio Branco: SEE/SME, 2008.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2018.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDRUETTO, M. T. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Sesc, 2017.

BARTER, W. 7 habilidades profissionais do futuro. **Update**, 2019. Disponível em: <https://www.updateordie.com/2018/04/06/as-7-habilidades-para-os-profissionais-do-futuro/>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BATISTA, A. A. G.; CARVALHO-SILVA, H. H. **Família, escola, território vulnerável**. São Paulo: Cenpec, 2013.

BOFF, L. **Saber cuidar: Ética do humano – Compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 7 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 7 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 7 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares na-**

cionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, Ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei n. 9.934**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 7 jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 jan. 2023.

BUENOS AIRES. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. **Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2004.

CAMELO, R.; PRADO, M.; DEAK, M. (coord.). **Pesquisa Relação Família-Escola: Estudos de Casos de Redes**. São Paulo: Itaú Social, 2018.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 95-112.

CANAU, V. M. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**. Edição Especial, n. 8, p. 28-44, jan./abr. 2020.

CARREIRA, D.; SOUZA, A. L. S. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CARVALHO, A. C.; BAROUKH, J. A. **Ler antes de saber ler: oito mitos sobre a leitura literária**. São Paulo: Panda Books, 2018.

CASTELLO, J. **A literatura na poltrona**. São Paulo: Record, 2007.

CASTELLO-PEREIRA, L. T. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para ler**. Campinas, SP: Alínea, 2005.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: Unesco, MEC, 2009.

CATELLI JÚNIOR, R.; LIMA, A. (coord.). **INAF BRASIL 2018** – Resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2018.

COSTA, A. C. G. **A relação família / escola**. 2007. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/need/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-familia.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e**

crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAVES, E. Filosofia da Educação: Um encontro possível entre o professor e a tecnologia. **Educação: Revista da Associação Brasileira de Educação (ABE)**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 102, p. 32-34, 2000.

CHAVES, E. Computadores: Máquinas de ensinar ou ferramentas para aprender? **Em Aberto**, Brasília, Ano II, n. 17, p. 9-15, jul. 1983.

COMENIUS, J. A. (1657). **Didática Magna**. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

DEWEY, John. **Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education**. Nova York: The Macmillan Company, 1961.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS BORDENAVE, J. E. **O que é participação**. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ÉRNICA, M. (coord.). Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole. São Paulo: Cenpec, 2011. Disponível em: <https://fundacaotidesetubal.org.br/midia/294.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FAILLA, Z. (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro; Rio de Janeiro: GMT Editores, 2021.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOCHI, P. S. Pressupostos para a Abordagem da Documentação Pedagógica. In: **Educação em Rede: Rodas de Conversa na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2018. v. 5.

FREIRE, M. **Instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, M. **Instrumentos metodológicos II**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 133-139, 2006.

GONÇALVES, A. S.; REGINATO, M. J.; MORAES, M. F. R. **Ações em Rede: família, escola e comunidade**. São Paulo: Fundação Volkswagen; Cenpec, 2010.

HADJI, C. **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: Por quê? Como?** (Visando um ensino com orientações construtivistas). Pinhais: Editora Melo, 2011.

HUMMEL, M. S. (org.). **Diretores de escola**: a busca de um fazer profissional. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação, 2019.

LA TAILLE, Y. As virtudes segundo os jovens. In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (org.). **Crise de Valores ou Valores em Crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIMA, J. A. A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica? In: LIMA, J. A. (Org.). **Pais e professores**: um desafio à cooperação. Porto: ASA, 2002. p.133-73.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, A. **Poesias completas**. Espasa Calpe: Madri, 1973.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: MARIN, A. J. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019. p. 105-115.

MARX, K. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 1-22, jul./dez. 1993.

NÓVOA, A. **Relação escola /sociedade**: novas respostas para um velho problema. São Paulo: Unesp; Univesp, 2010. p. 1-18.

NÓVOA, A. **Professores** – Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, A. Os professores – Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In: STOER, S. (org.). **Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa**: uma abordagem pluridisciplinar. Porto: Afrontamento, 1991.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores** – Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO J.; KISHIMOTO T. M. (orgs). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

ONU. **Transformando nosso mundo**: agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Nova York: ONU, 2015.

PAPERT, S. **LOGO**: computadores e educação. Tradução de José Armando Valente, Beatriz Bitelman e Afira Vianna Ripper. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PARO, Vitor H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 193-220.

PEREIRA, M. V.; TAVARES, V.; XAVIER, J. A. Um livro não existe em uma estante. Sua existência depende do leitor. In: FAILLA, Z. (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro; Rio de Janeiro: GMT Editores, 2021.

PINAZZA, M. A; FOCCHI, P. S. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re) criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19 n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 303-312. 2005.

RIBEIRO, C.C.; CENEVIVA, R.; BRITO, M.M.A. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, M. (org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

ROCHA, M. C. **Como construir uma escola antirracista**. São Paulo: Nova Escola, 2022.

Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/2NTUZEK7W3GGQM5vRq-Gaf7smPNvYj7BkGRV5YJUDS8NMdqYAAAgamA7WVDA/e-book-educacao-antirracista-nova-escola.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2023.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Proposta Curricular da Secretaria de São Bernardo do Campo**. São Bernardo do Campo: Rettec Artes Gráficas, 2004.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Proposta Curricular da Secretaria de São Bernardo do Campo**. São Bernardo do Campo: SEC, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**. São Paulo: SME/COPEd, 2019.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 7-16. 2012.

SCHLEICHER, A. **Primeira Classe**: como construir uma escola de qualidade para o século XXI. São Paulo: OECD; Fundação Santillana, 2018.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (ed.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

SOLIGO, R. **Para elaborar o registro do projeto político-pedagógico**. Subsídio de orientação para formação dos gestores das Secretarias Municipais da Educação de Rio Branco-AC e de Aracruz-ES. São Paulo: Abaporu, 2007.

SOUZA FILHO, A. A.; CASSOL, A. P.; AMORIM, A. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em

Educação. Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 718-737, jul./set. 2021.

SZYMANSKI, H. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 5-16, maio/ago. 2004.

SZYMANSKI, H. Teorias e Teorias da Família. In: CARVALHO, M.C.B. (org.). **A Família Contemporânea em Debate**. São Paulo: Cortez, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TONUCCI, F. **Francisco Tonucci**: a criança como paradigma de uma cidade para todos. Entrevista de Raiana Ribeiro publicada em Educação e Território, em 21 de setembro de 2021. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>. Acesso em: 19 dez. 2022.

TORO, B. **Cuidar de si mesmo e cuidar do outro**. São Paulo: Itaú Social, 2021. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/bernardo-toro-cuidar-de-si-mesmo-e-cuidar-do-outro/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

Toro, B. Educação e paradigma do cuidado. **Portal CENPEC Educação**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/bernardo-toro-a-educacao-e-o-paradigma-do-cuidado-professorempauta>. Acesso em: 7 jan. 2023.

TORO, B. **Coragem para pedir ajuda**. TEDx Talks – Amazônia. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7oUUTuOx3eU>. Acesso em: 7 jan. 2023.

TORO, B. **El Cuidado**. s/d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1AQLkAT6xmE&t=75s>. Acesso em: 7 jan. 2023.

TORO, J. B. **Códigos da modernidade**: capacidades e competências mínimas para participação produtiva no século XXI. Porto Alegre: Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 1998.

UNESCO. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável**: objetivos de aprendizagem. Brasília: Unesco, 2017.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAGNER, T. **The Global Achievement Gap**: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need--And What We Can Do About It. Nova York: Basic Books, 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa** – como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Município de São Bernardo do Campo
Secretaria de Educação