

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral

Coleção Componentes Curriculares em Diálogos
Interdisciplinares a Caminho da Autoria



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

DIRREIA

Prefeitura da Cidade de São Paulo

Fernando Haddad

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Nadia Campeão

Secretária

Fatima Aparecida Antonio

Secretária Adjunta

Marcos Rogério de Souza

Chefe de Gabinete

Coordenadoria Pedagógica

Ana Lúcia Sanches

Coordenadora

DIEFEM

Marcia Cordeiro Moreira

Diretora

DIEFEM

Carlos Eduardo dos Santos

Conceição Letícia Pizzo Santos

Edson Dos Santos Junior

Fernando Jorge Barrios

Hugo Luiz de Menezes Montenegro

Jandira de Oliveira Costa

Leila Aparecida Anselmo de Lima

Luiz Fernando Costa de Lourdes

Marcos Ferreira da Fonseca

Maria Alice Machado da Silveira

Marisa Aparecida Romeiro Noronha

Nilza Isaac de Macedo

APREND

Revisão Final

Ana Lúcia Sanches

Daniela da Costa Neves

Fernando José de Almeida

Maria das Mercês Ferreira Sampaio

Maria Helena Bertolini Bezerra

Maria Selma de Moraes Rocha

Simone Alves Costa

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA PEDAGÓGICA
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

DIREITOS DE APRENDIZAGEM nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral

Coleção Componentes Curriculares em Diálogos
Interdisciplinares a Caminho da Autoria

SÃO PAULO | 2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio.

Direitos de aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e aural. – São Paulo : SME / COPED, 2016. – (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria)

72p. : il.

ISBN 978-85-8379-016-7 (Coleção)

ISBN 978-85-8379-017-4

Bibliografia

1. Ensino Fundamental 2. Interdisciplinaridade I. Título

CDD 372

EQUIPES DA COORDENADORIA PEDAGÓGICA

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ana Paula Ignacio Masella, Ari Osvaldo de Oliveira Silva, Claudia Vendramel Ferreira Francisco, Kayna Aparecida Turchiai, Marina Machado da Rocha, Olga Maria Freitas de Oliveira Falleiros Lebrão, Renata Alencar Lopes Garcia (Diretora), Rosângela Nezeiro da Fonseca Jacob.

NÚCLEO DE APOIO E ACOMPANHAMENTO DE APRENDIZAGEM

Adriana Watanabe (Coordenadora), Lídia da Silva Cavalcanti, Renata Montrezol Brandstatter.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Andreia Medolago de Medeiros.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Adriana de Carvalho Alves, Cleber Ferreira dos Santos, Cristiane Santana Silva, Daniel Righi, Elaine Cristina Ferreira da Conceição, Fernando Domingues Garcia, Márcia Landi Basso, Rafael Ferreira Silva (Coordenador).

NÚCLEO DE EDUCOMUNICAÇÃO

Carlos Alberto Mendes de Lima (Coordenador), Leonardo Moncorvo Tonet.

NÚCLEO SALA DE LEITURA

Cristina Aparecida Reis Figueira, Diogo Marciano, Juçara Inglês Ribeiro Gontarczik, Maria Selma Oliveira Maia, Sheila Ferreira Costa Coelho (Coordenadora), Sylvete Medeiros Correa.

NÚCLEO TÉCNICO DE AVALIAÇÃO

Arthur Armando dos Santos Saraiva de Abrantes, Bruna Acioli Silva Machado, Camila Akie Okamura, Carla Regina Marchioreto Urbano, Danilo Bernardini Silva, Diego Navarro de Barros, Fernanda de Paula Xavier, Flávia Cristine da Silva, Gilberta Alessandra Redigolo, Kamila Lima de Santana, Karla de Oliveira Queiroz, Lenir Morgado da Silva, Renata Campos Santos, Rogério Nogueira, Suzandayse Cesarino Lovotrico (Diretora), Thiago Fernando Ferreira Costa, Vinicius de Moraes.

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO

Luiz Fernando Franco (Coordenador).

NÚCLEO TECNOLOGIAS PARA APRENDIZAGEM

Gislaine Batista Munhoz, Isabela Silveira Machado, Maria da Conceição Fernandes de Sousa Gonçalves, Regina Célia Fortuna Broti Gavassa (Coordenadora), Silvio Luiz Caetano.

EQUIPES DE DIPED

Servidores das Equipes de DIPED que acompanham a construção do documento de Direitos de Aprendizagem dos diversos ciclos.

DRE BUTANTÃ

Neide Aparecida Ribeiro de Santana (Diretora), Ana Paula Martins, Ana Carolina dos Santos Martins Leite, Elder Ribeiro Garcia, Emanuel da Conceição Pinheiro Junior, Rosana Rodrigues Silva, André de Freitas Dutra, Marcelo Fernandes.

DRE CAMPO LIMPO

Marilu dos Santos Cardoso (Diretora), Elenita Santana de Almeida, Elenita Santana de Almeida, Juliana Froeder Alves Grilo, Maria Aparecida Costa dos Santos.

DRE CAPELA DO SOCORRO

Ebelsione Pereira de Oliveira Pinto (Diretora), Marisa Rodrigues das Neves Pais, Neide Antonia Pessoa dos Santos, Edmir Bugolin Quiles.

DRE FREGUESIA / BRASILÂNDIA

Cesar Augusto do Nascimento (Diretor), Jessika de Oliveira Queiroz, Eleonora Cordeiro Mattoso, Ana Lucia Budin Cruz, Edmar Silva.

DRE GUAIANASES

José Ivanildo Ferreira dos Santos (Diretor), Marcelo Eduardo Lopes, Rosana Soares Godinho, Marisa Leite da Fonseca Mendes Vaz, Tânia Regina da Silva de Souza, Romeu Guimarães Gusmão, Thaís Blasio Martins.

DRE IPIRANGA

Ilma Lopes de Aquino / Adriana Oliveira Rodrigues Paz (Diretora), Camila dos Anjos Aguiar, Nelsi Maria de Jesus.

DRE ITAQUERA

Mônica Maria Chaves de Souza (Diretora), Cristine de Jesus Moura, Taís Dias da Costa, Dionel da Costa Júnior, Eduardo Gomes de Souza, Michelly Francini Brassaroto do Amaral, Flavio Luiz Costa, Sirlene Barbosa, Michele Aparecida Lopes.

DRE JAÇANÃ/ TREMEMBÉ

Edson Azevedo Barboza (Diretor), Claudia Regina Dias Branco, Paula Carneiro Albertin, Roberto Antonio Maciel, Izabel Cristina do Amaral e Silva, Bertin Sandra Regina Soares, Eugênia Regina de Carvalho Rossato, Kleber Willian Alves da Silva.

DRE PENHA

Sidnei Dalmo Rodrigues (Diretor), Carlos Eduardo Fernandes Junior, Deborah Monteiro, Malu Mineo, Robson Leite, Seomara Germano.

DRE PIRITUBA

Ana Maria Cesar Guabiraba (Diretor), Benedito Barnabe, Clóvis Cardoso de Sá, Emilce Rodrigues Gomes Giro, Márcia Duarte Carvalho, Osmarina Aparecida Borges, Rafael Gonçalves Pereira, Sandra Regina Brugnoli Bouças, Saulo Ferreira dos Santos Braghini, Sérgio dos Santos, Sheila Ferreira Costa Coelho, Sylvania Francisca de Jesus.

DRE SANTO AMARO

Cícera Batista da Silva (Diretora), Francilene de Souza Tavares, Olívia Selma Gomes, Tanija Mara Ribeiro de Souza Maria.

DRE SÃO MATEUS

Maria Efigenia Ribeiro Pereira (Diretora), Cristiane Coelho de Souza Garcia, Edneusa Cassia Ribeiro Leite Fernandes, Elaine Aparecida Pereira, Hélio Dauto Santos Brasileiro, Izilda Fátima Spinola de Gois, Maria Bento da Purificação, Maria de Jesus Campos Sousa, Natália Rodrigues Diniz de Oliveira, Pedro Alves Neto, Ricardo Costi, Silvana Regina Brandão, Vanessa Rossi Americano, Wanusa Rodrigues Ramos.

DRE SÃO MIGUEL

Vera Maria de Souza (Diretora), Adriana Ferreira Daffre, Arnaldo Lopes Siqueira, Eliana Prates da Cruz, Jairo Maurício da Silva, Tânia Soares da Silva.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1. EMANCIPAÇÃO CURRICULAR E OS DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES A CAMINHO DA AUTORIA	11
O início do processo	12
Currículo e paradigmas emancipatórios	15
2. INTERDISCIPLINARIDADE, CICLOS, CONHECIMENTO, COMPONENTES CURRICULARES	17
3. CURRÍCULO E CONHECIMENTO, CURRÍCULO CRÍTICO E EMANCIPATÓRIO	23
Currículo e descolonização	27
Aprendizagem e Direitos de aprendizagem	29
Direitos de aprendizagem	33
Escola e formação	36
REFERÊNCIAS	42
ANEXO	48
O Currículo e a estrutura dos Núcleos e Divisões da COPED/SME	48
Núcleo Técnico de Currículo - NTC	49
Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem - NAAPA	50
Núcleo de Educação Ambiental - NEA	52
Núcleo de Educomunicação	54
Núcleo de Educação Étnico-Racial - NEER	55
Núcleo de Sala e Espaços de Leitura	57
Núcleo de Tecnologias para a Aprendizagem - TPA	60
Divisão de Educação Especial - DIEE	65
Núcleo Técnico de Avaliação - NTA	67
Considerações de COPED	72

DIRTY

APPREND

APRESENTAÇÃO

É com alegria que apresentamos a **Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria**, fruto de um movimento coletivo, articulado sob a premissa de uma escuta do diálogo constante, em que se destacam a *autoria* e o *protagonismo* das(dos) profissionais nas diversas instâncias da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Nesse caminhar, incorporando diferentes vozes e olhares, priorizamos um **currículo crítico, inclusivo, competente, integrador, descolonizador e emancipatório**. Tal postura se legitima pelo compromisso político na garantia dos **Direitos de Aprendizagem**, *inalienáveis*, de todas as crianças e jovens desta cidade. Todos nossos estudantes são vistos como sujeitos potentes e autônomos em suas integralidades, conceitos indispensáveis na construção de um processo educativo *interdisciplinar* que tenha significado e que dê sentido à vida. O sentido deste currículo está na atuação incansável por uma sociedade cada vez mais democrática, justa, que reconheça as múltiplas diferenças e riquezas da pluralidade cultural.

O nosso intuito é que as reflexões e proposições contidas nestas páginas mobilizem e promovam debates e possíveis ressignificações nos diferentes *tempos* e *espaços* educativos, fortalecendo assim a *escola laica*, sempre *aberta à comunidade* e a implementação e consolidação de política pública que garanta a **Qualidade Social da Educação**.

Compreendemos esse documento como uma das referências ao trabalho educativo nas escolas de ensino fundamental e médio, para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, assim como para seus desdobramentos ao longo do ano letivo.

Trata-se de um documento a ser consultado e estudado permanentemente, seja nos horários coletivos ou individuais de estudo, que circule por todos debates e práticas em torno da educação pública municipal.

O documento pode ser lido em ordem sequencial considerando as partes que o compõem, mas também pode ser alterada a sequência, de acordo com a escolha das(os) leitoras(es). O importante é que sintam-se



afetadas(os) pela leitura e disponíveis à reflexão e possíveis mudanças de perspectivas na atuação educacional.

É possível que algumas questões sejam formuladas nos momentos da leitura e do debate. Entre elas, pode aparecer indagações como: O que pode nos ensinar essa prática que já criou trilhas de atuação, tradição, cultura e sentido para o grupo de educadoras/es? O que ainda contribui para a educação das/os estudantes? O que não contribui mais? O que se anuncia agora? Na nova reflexão explicitam-se conceitos, procedimentos, alvos para a escola no rumo das opções centrais do currículo, em torno da compreensão e crítica da prática social?

A leitura atenta e reflexão coletiva, certamente, contribuem para que o processo de escuta, investigação coletiva, análise de divergências e busca de consensos, vivenciados na construção dos documentos dessa coleção, sejam também o que se instaure no interior das EMEFs, EMEFMs, EMEBS e, com as devidas contextualizações, nos CIEJAs, nos CEIs e EMEIs da Rede Municipal de Ensino, entre educadoras(es) e entre essas(es) e educandas(os).

Afinal, a razão de ser do nosso trabalho são as educandas e os educandos, e seus direitos enquanto cidadãos no tempo presente; são crianças e jovens e seus direitos à proteção e ao desenvolvimento plenos, estão sob responsabilidade também do Poder Público. No caso do direito à educação, somos todos agentes públicos. Por nossa responsabilidade passam a garantia pelas aprendizagens a que os estudantes têm acesso no processo educativo e que vivenciam especialmente na Rede Pública Municipal.

As complexas realidades contemporâneas têm nos indicado a relevância do nosso papel de educadoras(es) na vida das infâncias e juventudes plurais no município de São Paulo. Modelos de educação bancária visam reduzir as crianças, jovens e adultos a seu mero caráter reprodutor de conhecimento e preparação para o mercado de trabalho. Propõe-se aqui a mudança de visão trazendo na pedagogia e no currículo a dimensão libertadora do educando(a). Precisamos de uma educação que reconheça educandas(os) e seus familiares, não como objetos sobre os quais se deposita o conhecimento, mas sim como sujeitos potentes, imersos em suas realidades e autores, criadores de cultura desde o nascimento, capazes, por isso, de construir conhecimentos.

Ao mesmo tempo, considerando os profissionais de educação como intelectuais e autores, instigados, pela natureza de seu trabalho, a investigar a realidade onde vivem e trabalham, produzir conhecimentos para nela intervir e transformar, pretendemos que a leitura dos documentos pelos coletivos da unidade contribua para a problematização permanente das ações pedagógicas. Pelo aprimoramento do olhar pedagógico e da escuta



investigativa, pelos ajustes de percursos didáticos, pela atuação coletiva e reflexão democrática constrói-se o atendimento à função social da escola - dirigir as práticas educativas para a transformação das realidades das(os) envolvidas(os) no processo educativo.

Convidamos as professoras e os professores, as equipes gestoras: coordenadoras e coordenadores pedagógicos, diretoras e diretores, assistentes de direção, as supervisoras e os supervisores, o quadro de apoio das unidades, educandas, educandos e seus familiares, a dialogarem e a contribuir na construção do currículo em ação. Nosso objetivo é questionar os valores excludentes desta sociedade e apontar caminhos para a superação das desigualdades, agir em busca de autonomia, de reflexão, de autodeterminação das escolas e dos aprendizes e do enfrentamento das dificuldades, por uma educação transformadora e uma sociedade mais justa.

Desejamos a todas e a todos um excelente trabalho!

SME/COPED

DIEFEM – Divisão de Ensino Fundamental e Médio



DIRTY

APPREND

EMANCIPAÇÃO CURRICULAR E OS DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES A CAMINHO DA AUTORIA

1

“As pulgas sonham em comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico de sorte chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, f... e mal

pagos:

Que não são embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não têm cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.”

Eduardo Galeano

Os documentos que compõem a Coleção “Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria”, e tratam dos Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, que aqui se apresentam são fruto de uma longa escuta qualitativa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - RMESP, iniciada em 2013, com a publicação do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo.

Constituído a partir de debates e registros que evidenciam conceitos, práticas e anseios da comunidade docente de nossa Rede, os Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral expressam o processo de construção curricular coletiva intencionado desde o início dos debates, ampliado e fortalecido pela formação continuada. Trata-se do compromisso com a Qualidade Social da Educação Pública do Município de São Paulo tendo como objetivo a emancipação cultural de crianças, jovens e adultos que têm acesso à educação escolar por meio da rede municipal de ensino.

O início do processo

No segundo semestre de 2013, o Programa Mais Educação São Paulo foi submetido à consulta pública e iniciou-se na Rede um movimento de reflexão sobre as bases curriculares que pautavam as políticas educacionais do município. Dentre as principais mudanças, a nova organização propôs para o Ensino Fundamental a alteração de dois para três ciclos: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral.

Como resultado do processo de consulta pública, buscando responder aos questionamentos e valorizar as contribuições levantadas nesse período, elaborou-se um segundo documento, o “Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação” na perspectiva de acolher toda a complexidade do debate promovido em várias instâncias na Rede. Constituído no intuito de explicitar as intencionalidades, esclarecer, ajudar a interpretar e a operacionalizar as normas ou diretrizes do programa, esse documento traz, no que se refere às denominações dos ciclos do Ensino Fundamental, a necessidade de atribuir identidade aos mesmos, tanto enfatizando conceitos quanto explicitando especificidades de cada tempo.

Importa observar que

(...) a organização em ciclos de aprendizagem permite a construção/apropriação do conhecimento em períodos em que a singularidade dos estudantes seja respeitada em seus ritmos e considere sua condição social, cognitiva e afetiva. (SÃO PAULO, 2014)

Esta concepção distancia-se da ideia de seriação ou, ainda, de que um ciclo seria apenas a preparação para o outro, tendo no Autoral o seu ápice.

É necessário explicitar que a interdisciplinaridade e a autoria, não são aqui consideradas como específicas de um ciclo, mas são premissas que devem permear as práticas pedagógicas em todas os níveis e modalidades de

ensino articulando-se com o direito à alfabetização e letramento que, por sua vez, não se encerra ao final do terceiro ano.

A implementação dessas e de outras mudanças demandou a articulação entre diferentes instâncias de atuação: Secretaria Municipal de Educação, Diretorias Regionais de Educação e Unidades Educacionais, especialmente por meio da formação continuada com início em 2014. Para cumprir tais propósitos foi realizado um ciclo de encontros formativos que abordou com destaque alguns dos conceitos-chave do programa de reorganização curricular para o Ensino Fundamental: currículo, infâncias, interdisciplinaridade, autoria e avaliação.

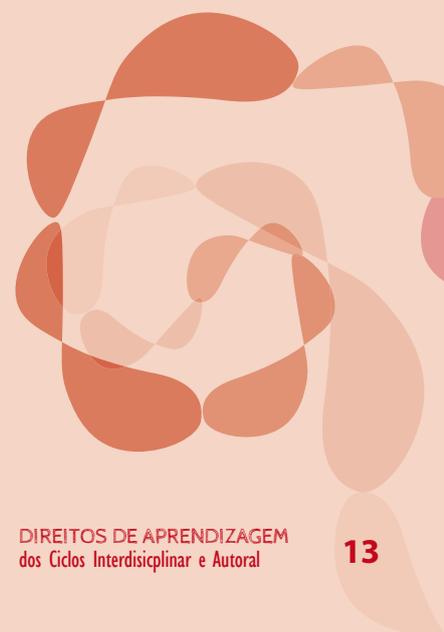
Esse primeiro movimento formativo promoveu debates e reflexões que subsidiaram a escrita coletiva do documento “Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: Elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar”, nos quais se evidenciou além da riqueza do debate, o desafio da necessária articulação com o Ciclo de Alfabetização, no qual se consolidava a concepção de Direitos de Aprendizagem para além das Expectativas de Aprendizagem. Ocorre nessa transição a afirmação de uma convicção de que os(as) estudantes são considerados como cidadãos e não como clientes de um processo de consumo.

Desta forma, iniciou-se, em 2015, um novo ciclo de encontros denominado “Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria”. Cada Diretoria Regional de Educação teve autonomia para organizar os encontros conforme as demandas garantindo a liberdade do debate, a valorização das trajetórias e das identidades das(os) docentes, educandos e educandas e comunidades.

No movimento de ressignificação curricular fez-se imprescindível a participação docente, reconhecendo professoras e professores como autoras e autores da Rede em diálogo com a academia e outras instâncias da sociedade.

Para esse percurso, a Secretaria Municipal de Educação mobilizou esforços a fim de que o maior número de docentes pudesse participar dos encontros, considerados como formação continuada, durante o horário de trabalho. Vale lembrar que isso só foi possível com a colaboração das equipes gestoras das Unidades Educacionais, que se organizaram para garantir a participação docente nos diálogos sem interromper o atendimento às/aos educandas(os).

As discussões não ficaram restritas aos grupos que participaram diretamente do processo, pois ocuparam os horários coletivos das Unidades, ganhando força e amplitude também pela ação das(os) Educadoras(es) Par-



ceiras/os, da RMESP que atuaram como formadoras(es) e que colaboraram para a escrita conjunta dos documentos.

Durante esse processo, diferentes dimensões e perspectivas foram discutidas em termos teóricos, axiológicos e epistemológicos em relação ao desenvolvimento das práticas curriculares. Delas pelo menos quatro dimensões se destacam, abaixo apresentadas.

A primeira diz respeito à perspectiva que considera que a apropriação de determinados conhecimentos, estabelecidos como necessários e significativos, não prescinde da dimensão crítica que leva em conta o caráter social, e portanto histórico, do conhecimento. Tal abordagem deve contribuir para situar o conhecimento no contexto das relações sociais em seu tempo e espaço para favorecer a compreensão da origem e dos fundamentos das questões teóricas e epistemológicas específicas de cada área.

A segunda, também na perspectiva crítica, refere-se à ideia de descolonização do currículo. Trata-se aqui do desvelamento dos mecanismos de dominação cultural o que permite sua denúncia e sua superação como ideologia discriminadora. Nesse sentido, é preciso assegurar a manifestação e a valorização das expressões e manifestações culturais dos negros, das mulheres, dos indígenas, das populações do campo e demais setores excluídos. Tais manifestações reforçam a diretriz da construção de um currículo multicultural, significativo e capaz de apontar para mudança de valores em todos os componentes curriculares, nas ações avaliativas, na formação docente, na gestão da escola.

A terceira é a que se refere aos direitos de aprendizagem. Os direitos de aprendizagem se consolidam pela clareza dos resultados cognitivos efetivos dos aprendizes e as condições e a eles oferecidas para a realização da tarefa de aprender. De um lado, os conteúdos, os métodos, os processos didáticos, as múltiplas práticas avaliativas, as modalidades de diálogo pedagógico são claros e disponíveis e, do outro lado, o Estado e o sistema escolar devem apresentar à comunidade escolar as condições favoráveis e comprometidas para o êxito. Pelas expectativas fica claro o que o aluno deve aprender, pela proposta em forma de Direitos se explicita o que o Estado e a Escola têm como dever para que o resultado geral seja eficaz.

A quarta dimensão do currículo o considera como um processo que se traduz em movimento de reflexão sobre a prática dos educadores e das equipes que dirigem o trabalho nos órgãos de direção da Secretaria de Educação. Nessa condição, o currículo mostra-se como inseparável do processo de gestão pedagógica e explicita-se a partir de espaços coletivos de elaboração nas unidades educacionais, nas DIPEDS (Divisões Pedagógicas das Diretorias Regionais) e COPED.

De acordo com essa abordagem, os(as) docentes assumem importante papel de produtores de conhecimento, rompendo com perspectivas que impõem o seu silenciamento ou ignoram suas experiências.

Tal condição supõe que a seleção, a organização e a construção do conhecimento se concretizam por meio da postura investigativa, dialógica e criativa, superando preceitos que buscam subalternizar e desqualificar a categoria docente. Dessa forma, a escola é concebida como um dos espaços de construção de conhecimento, nos quais educandas(os) vivem e produzem suas experiências. Com isso, esse movimento considera que a escola se constitui em espaço de investigação e produção intelectual, não cabendo o deslocamento desse papel para outras instituições. Trata-se, pois, de construir colaboração com as Universidades - que realizam pesquisa e produção de conhecimento - que se articule com formas de elaboração de conhecimentos próprios das unidades educacionais.

Currículo e paradigmas emancipatórios

A Reorientação Curricular proposta pelo Programa Mais Educação São Paulo, por meio de seus princípios e diretrizes, proporcionou, impulsionou e visibilizou processos de transformação e ressignificação da educação no interior das Unidades Educacionais públicas do Município de São Paulo. A organização e as concepções a respeito dos Ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral no Ensino Fundamental, da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos e do Núcleo Étnico Racial da SME/SP propiciaram uma conjuntura na Cidade de São Paulo em que a participação, o diálogo e a escuta ativa de todos os envolvidos no processo educativo, evidenciaram demandas pautadas pelas identidades, culturas, perspectivas e potencialidades das regiões e suas relações com a construção curricular.

Desse cenário surgem, a partir das Diretorias Regionais de Educação e de suas Unidades Educacionais, discussões que apontam para a necessidade de “reinvenção da educação”¹ e “ressignificação da instituição escolar”. Nessa trajetória, destacam-se as relações entre culturas e educação. As realidades pulsantes dos territórios e das populações que compõem as comunidades educacionais nos colocam diante do desafio de construir coletivamente um pensamento sobre currículo que contemple, inclua, valorize e respeite as diferenças, como valor constitutivo da própria aprendizagem. A construção das aprendizagens pode romper, assim, com a hie-

1 Ver em SODRÉ. Muniz. Reinventando a Educação. Petrópolis: Vozes, 2012.

rarquização impositiva de conhecimentos e que proporcione relações de fato emancipatórias.

Os estudos e debates que se referem às relações étnico-raciais, amparadas nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que alteram a LDB e a atuação do Núcleo Étnico Racial – SME/SP, foram fundamentais para a ampliação e fortalecimento das práticas educacionais que tratam das culturas e histórias africanas, afro-brasileiras, indígenas e imigrantes.

A atuação das DREs e das Unidades Educacionais gerou um debate curricular que retomando a teoria crítica trouxe como referência os estudos pós-coloniais que, além de propor a inserção das histórias e culturas de todas as matrizes no currículo, aponta a necessidade de desconstrução da naturalização de um currículo euro-ocidental, que ainda se coloca como padrão a ser seguido, atribuindo às outras matrizes um caráter excepcional.

Durante esse processo, a ideia de descolonização do currículo surge como tema recorrente, constituindo-se como uma discussão necessária e pertinente, tendo em vista as diversas experiências dos grupos étnicos, raciais, culturais e sociais que compõem essa Rede.

Nessa lógica, os(as) docentes assumem importante papel de produtores de conhecimento, rompendo com perspectivas que impõem o silenciamento das(os) profissionais de educação. Compreende-se a docência como lugar de intelectuais orgânicos,² que pertencem a um grupo social e atuam de forma pedagógica com a sua gente e, ao mesmo tempo, a representam.

2 Ver em GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Editora Civilização Brasileira: São Paulo, 1989.



INTERDISCIPLINARIDADE, CICLOS, CONHECIMENTO, COMPONENTES CURRICULARES

2

O pensamento interdisciplinar nasceu da crítica à tentativa das ciências explicarem totalmente o que é a vida humana e o conjunto de suas relações.

O século XX, ao trazer um grande desenvolvimento das ciências, foi marcado também pelo estado de bem estar social, pós-guerras, que teve no conhecimento especializado e nas tecnologias seu pano de fundo. O conhecimento sempre mais especializado levou ao avanço das medicinas salvadoras mas, igualmente, trouxe a destruição advinda do domínio da teoria atômica e das tecnologias armamentistas.

A euforia trazida pelas promessas de melhorias da vida urbana e a percepção dos males de seu desenvolvimento descontrolado foram logo denunciadas por duas frentes do pensamento contemporâneo: a interdisciplinaridade e a contracultura.

Os principais sinais desta insatisfação trazida pelas críticas estavam no mito do progresso contínuo advindo das ciências, nos riscos da poluição ambiental, das guerras nucleares globais, no processo de acumulação financeira e no poder em poucos centros econômicos produtores de armas, na pobreza ampliada a graus nunca vistos, na desigualdade entre os povos, no isolamento das pessoas em guetos condominiais, no avanço das medicinas para poucos e na morte avassaladora de populações discriminadas, na onda de publicidade que induz ao consumo sem fim de objetos absolutamente inúteis. A desigualdade social e econômica se ampliou e as culturas hegemônicas se expandiram em nome do único conhecimento plausível: o científico hegemônico.

Também o uso sempre maior das tecnologias induziu à guerra, à concentração do capital, ao isolamento das pessoas, à crescente desigual-

dade de acesso e aumento dos lucros do capitalismo financeiro global. As nações perdem a identidade e as culturas identitárias de povos são devoradas pela homogeneização de culturas hegemônicas. A denúncia feita pela contracultura e pela Escola da Teoria Crítica de Frankfurt veio a relativizar e por em cheque a tecnologia enquanto finalidade em si mesma, levando toda a sociedade a um estado de unidimensionalidade e de esvaziamento político.

Os anos 1960 foram marcantes na tomada de consciência de que as ciências não nos permitem conhecer a vida humana, nem seu sentido, nem sua inteireza. Elas estão marcadas pelas características das ciências modernas e pós-modernas: a fragmentação. Dividir, dividir sempre para compreender. No entanto, a vida humana individual, coletiva ou social não se explica pela fragmentação em tantas áreas do saber. A explicação da vida como fenômeno se compreende pelo todo. A vida é mais que a soma de suas complexas partes.

Mas qual é a finalidade do trabalho do conhecimento na escola? É a de fazer a ligação entre a vida, seu sentido e o conhecimento sobre ela, e contribuir na construção de possibilidades para a participação crítica no mundo. **Pode-se fazer uma distinção mental entre o viver e o conhecer.**

Sabemos que a inteligência é múltipla e o ser humano é mais que seu pensamento lógico, científico e matemático. Ele é também social, artístico, cinético, afetivo, político, relacional, emocional. E toda a sociedade é responsável pela formação de todas estas inteligências nas crianças e jovens. Não só a escola. O conhecimento desenvolvido pela escola contempla o ser integral mas é especializado no conhecimento racional, ético, artístico, científico, sem se descuidar do conhecimento de outras naturezas.

A razão opera por divisão para conhecer. A mente esquadrinha a realidade e abstrai dela conceitos, pensamento e princípios pela separação, pela análise, pelo enquadramento em categorias, pela nomeação dos fenômenos, pela classificação, pela criação de conceitos, pela organização.

E a vida? A vida é mais do que o pensar sobre ela. Mas o pensar no seu significado e a compreensão sobre suas capacidades nos faz mais plenos de nós mesmos e de nossas vivências sociais. Eis a questão: é possível separar o conhecimento da vida?

O conhecer é o horizonte da formação, da dignidade e da liberdade. Tarefa da humanidade e seu desafio. Ele começa pelo nascimento, pela duplicação de algo fora de mim: a divisão, a separação, trazidas pelo nascimento do diferente, do outro, do novo. A percepção do diferente gera o espanto, às vezes o medo, a pergunta, a dúvida: origem do ato filosófico humano, característico de todas as culturas.

O processo de compreender, conhecer, trazer à lógica, às causas, nomear as coisas não esgotam o sentido do conhecimento. Dividir em tantas partes quantas são necessárias para conhecer pode esfarelar de tal modo o objeto conhecido que ele se perca. O processo infindável que encanta o ser humano para olhar os seres microscópicos no caminho de torná-los cognoscíveis é o mesmo que nos faz apontar os telescópios para os bilhões de anos-luz para ver as galáxias. Processo infindável na tarefa mas completamente finito nos objetivos das perguntas maiores; qual o sentido da vida humana? Quem somos diante do infinito? Para aonde estamos indo? Conhecemos de fato o real?

Viver é mais que promover experiências do conhecimento. É esse o dilema real, superável e estimulante se o virmos como sendo o horizonte de diálogo. Diálogo entre a epistemologia, inteligência artificial, neurociências, linguística, psicologia cognitiva, antropologia, ciências sociais e as inúmeras ciências que medeiam a apreensão, compreensão e ação sobre o mundo. As demais áreas do conhecimento trazem aportes ao debate. O antagonismo inicial aparecido entre elas é causado pelo natural espanto do outro, do diferente, do território novo de práticas e produtos. E não uma luta de vivências antagônicas e de inimigos, mas de diálogo.

Conhecer, enfim, afirma Maldonato (2016, p. 214)³ “significa intensificar e valorizar os vários pontos de contato entre estas duas esferas do conhecimento: a filosofia e as ciências”, sobretudo para aumentar a consciência de que “as descobertas científicas e tecnológicas vêm permeadas de questões filosóficas”.

O diálogo entre as ciências, a arte e demais campos e seus domínios epistemológicos e a formação de valores humanos, éticos, estéticos, conviviais, políticos, utópicos, as linguagens e a pluralidade cultural são uma das tarefas dos currículos escolares. Como se dá este diálogo? Em primeiro lugar, o currículo deve explicitá-lo como tarefa sua, a ser desenvolvida principalmente por três mediadores - partes intrínsecas de sua função curricular.

Um desses mediadores são as metodologias ativas e rigorosas para a construção do pensamento na dimensão social e individual. Incluem, desde a organização dos espaços arquitetônicos escolares até a disponibilidade de tecnologias da comunicação, espaços lúdicos e conviviais, até a proposição de trabalhos e convívio em grupos de diferentes culturas, origens étnico-raciais e convivências socioculturais.

Outro importante mediador, a formação dos professores, gestores de escolas, coordenadores de áreas, dirigentes cumpre papel fundamental

3 Maldonato, M. e Miranda, D. “Na base do farol não há luz”. São Paulo: SESC, 2016.



para abertura do diálogo, que supõe especialização em suas áreas respectivas e o reconhecimento filosófico para o debate e criação de projetos educacionais emancipatórios.

A interdisciplinaridade é o resultado de vivências de alunos e professores a partir de aprendizagens criadas no diálogo da e na escola. Por isso ela não é apenas uma teoria ou algo realizado pelo discurso interdisciplinar, mas pela prática do diálogo filosófico, ético, problematizador sobre as questões do conhecimento, sua íntima ligação com o projeto humano e digno de sociedade e do ser de cada pessoa. Seu resultado é a formação do pensamento interdisciplinar.

A interdisciplinaridade é construída pela aprendizagem pessoal das(os) educandas(os) à medida que vivenciam valores e ideias sobre a vida. No ciclo interdisciplinar é proposta a realização da docência compartilhada, como um dos mediadores pedagógicos de construção da interdisciplinaridade e da abertura da dimensão de construção do conhecimento significativo e emancipador. As aulas de Educação Física, as atividades de Informática, as experiências da Sala de Leitura, as aulas de Inglês, assim como as de Artes, se preparadas, analisadas, avaliadas, repaginadas em conjunto pelos professores se constituem num espaço, por excelência, de vivências e conhecimentos interdisciplinares.

O ciclo Interdisciplinar proposto na Reorganização Curricular Mais Educação São Paulo, é o primeiro diálogo mais institucional da concepção desta formação emancipatório que já se inicia no Ciclo de Alfabetização e se estende até o Ciclo Autoral, assim como em todas as fases e modalidades de nossa Educação, EJA, Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Especial e se amplia, com mais força, para todas as escolas de Educação Integral.

O mesmo se dá com o conceito de Autoria, ênfase dos 7º, 8º e 9º anos. Todos os ciclos, assim como a Educação Infantil e a EJA, são espaços curriculares para o desenvolvimento da autoria. A autoria é como se pudessemos construir e escolher nossa impressão digital. Ou escolher os traços contidos na palma da mão, com seus anúncios de dificuldades, de esperanças, de encontros e de futuro.

A autoria é o processo consciente, intencional, livre e responsável pela construção do nosso ser a partir de nossas circunstâncias e dos legados que nossas histórias nos deixaram. A autoria é considerada como um direito e uma forma de reconhecer, investigar, implementar, cultivar todas as dimensões essenciais do que somos. Mas a composição da autoria, passa pela liberdade e iniciativa de cada um se compor com a sua história e com os conhecimentos disponíveis e reconstruídos. A liberdade

construída nos faz autores da própria vida, sempre em articulação com a sociedade, com os territórios, com as pessoas, com o outro, com as múltiplas e quase infinitas redefinições vivas do bem e do belo.

A autoria que vivemos na RMESP supõe a formação para a capacidade de análise da realidade assim como a de construção de um novo modelo social em que a liberdade, a autonomia, o desenvolvimento humano, a sustentabilidade social, sejam compromisso de todos. O bem comum e a responsabilidade mútua seja a finalidade do desenvolvimento do conhecimento.

Os trabalhos realizados durante o período do Ciclo Autoral, (Trabalho Coletivo de Autoria) interdisciplinares, coletivamente construídos, deverão estar marcados pela dimensão de intervenção social, partindo de análise fundamentada da realidade e com propostas de impacto e mudanças dos quadros sociais, culturais e econômicos desfavoráveis para uma sociedade mais justa e equânime.

A dimensão interregional e internacional dos projetos também são estimuladas pois é notável, sobretudo neste século XXI, a enorme conectividade das relações internacionais, seja na economia, nas guerras expandidas, no crescimento das concentrações de renda ou nos aumentos de desemprego. Sendo assim, cabe à escola também inserir nas preocupações das(os) estudantes de nossa rede as questões dos micro-territórios assim como da globalização como forma de conhecer e participar da história, da política, da geografia, das línguas.

A interdisciplinaridade suscita o trabalho a partir da alteridade, da presença do Outro: colega educador/a, estudantes, a comunidade na qual se insere, saberes de outros campos de conhecimento e também de outras culturas, sendo a interculturalidade crítica uma abordagem horizontalizada das relações entre as diferentes culturas que compõem o universo escolar.

A docência compartilhada ocupa lugar relevante nessa proposta ao unir docentes de distintas áreas de atuação, sem hierarquização de seus saberes, para desenvolver projetos com as/os estudantes.

Os projetos, por sua vez, articulam-se como uma das práticas que viabilizam a interdisciplinaridade, pela potencialidade que a problematização da realidade tem ao evocar conhecimentos de diferentes sistemas e se constituir a partir das experiências e histórias dos sujeitos. Para isso, é preciso compreender que o trabalho com projetos não acontece em virtude de um produto final decorativo, acontece como movimento pelo qual diferentes vozes e visões vão trazendo perspectivas que colaboram com a investigação, leitura e problematização do mundo em que vivemos e no qual as possibilidades intertextuais de registros (imagem, letra, som, performance,



produtos físicos) do processo promovem apropriação, criação, divulgação e sistematização de conhecimentos.

A constituição de diferentes aprendizagens pela via dos projetos também nos coloca frente à questão metodológica de visualizar o ensino como o exercício da pesquisa, no qual os diferentes conteúdos não nos levam apenas à constatação de saberes que já circulam, mas ao seu questionamento e à produção de novos. Nessa prática, os diferentes sujeitos envolvidos – professoras/es, estudantes – alicerçam-se como autoras/es de seus conhecimentos, com possibilidade de intervir, propor, ocupando lugar ativo nesse currículo que será constantemente revisto e transformado pelas experiências vivenciadas.

CURRÍCULO E CONHECIMENTO, CURRÍCULO CRÍTICO E EMANCIPATÓRIO

3

O currículo compreendido como síntese de processos permanentes de elaboração e reorientação, inclui ideias de percurso, experiências, vivências em torno do conhecimento, tendo como objetivo a formação e construção da autonomia dos educandos. Nesta perspectiva, os sujeitos têm centralidade, e o conhecimento também, ou seja, aquilo que se considera necessário e de direito, a ser propiciado e compartilhado com todos.⁴

Contudo, o conhecimento curricular não é neutro – refere-se a escolhas em uma certa direção, e já se tem discutido muito sobre o caráter interessado dessa seleção, as vozes e visões que têm sido caladas e afastadas, o seu atrelamento com a desigualdade social. Assim, enfrentar a questão da não neutralidade do conhecimento exige, exatamente, caminhar na direção contrária - desdobra-se na análise dos saberes e preconceitos que confirmam a ordem vigente, de privilégios e injustiças, que afastam os educandos dos elementos de compreensão da realidade em que vivem; contempla o contexto da diversidade e da inserção e valorização de todos os saberes, de todas as culturas. Ou seja, significa caminhar na direção do currículo crítico e emancipatório.

Na luta por uma educação democrática, na discussão do conhecimento na perspectiva crítica e emancipatória, defende-se a busca pelo conhecimento relacional, socialmente enraizado, “poderoso”⁵ ou de larga e profunda abrangência explicativa. Detalhando essa busca, o que se persegue é a compreensão das relações históricas e sociais que explicam a construção

4 As orientações curriculares aqui apontadas respeitam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013)

5 Sobre conhecimento poderoso, consultar Michael Young (YOUNG, 2007) e sua discussão sobre a importância do conhecimento na atuação da escola.

dos fatos, dos saberes, dos valores – e nessa direção importa valer-se do conhecimento sistematizado, dos conceitos que podem iluminar o real de forma abrangente.

A perspectiva crítica é fundamentalmente relacional, exatamente porque se funda no caráter social do conhecimento, ou seja, o conhecimento não é apenas individual, mas tecido nas relações sociais, o que sinaliza, ainda, para as relações de poder em que essa construção ocorre. Daí que é também marca do currículo crítico o questionamento contínuo sobre essa intrincada rede de significados.⁶

Essa é a escolha que orientou a elaboração dos documentos relativos aos diversos componentes curriculares. Coerentemente, o caráter emancipatório também é uma marca do currículo que está sendo construído: contrapõe-se ao jogo de forças presentes na organização social, que determina lugares sociais e visões de mundo que interessam à manutenção do poder.

A emancipação se anuncia para a conquista da democracia, que só pode se constituir numa sociedade livre, composta por pessoas livres. A formação para a emancipação supõe a luta contra a desigualdade, buscando criar uma ordem em que todos sejam acolhidos, possam pensar, arriscar ideias, servir-se do seu próprio entendimento, vivenciar experiências, formar sua identidade com base em relações carregadas de sentido, lutar contra a impotência que nos deixa como meros espectadores da história, agir em busca de autonomia, de reflexão e de enfrentamento diante de imposições e autoritarismos. Significa defender a educação como formação de sujeitos livres, autônomos, emancipados – dimensões que se complementam e não se separam na formação humana.

Propõe a denúncia das relações assimétricas, que mantêm a sociedade no estado de heteronomia, sem espaço para a autodeterminação dos sujeitos, que aceitam o que lhes é imposto pelos meios de comunicação e pelas normas de convivência, somente acolhendo mudanças, quando sancionadas e difundidas por determinados grupos de prestígio.

O que se deseja é contribuir para formar pessoas que possam caminhar com autodeterminação e constituir relações sociais igualitárias, não hierarquizadas. No entanto, esse é um dos pontos mais criticados no pensamento pós-moderno, no qual se afirma que não existe esse sujeito livre, emancipado, autônomo – uma vez que somos todos sujeitos fragmentados, descentrados, múltiplos, contraditórios, determinados, sempre frutos das relações e interações sociais, no mais das vezes, desfavoráveis a essa formação. Por outro lado, mesmo reconhecendo que só nos constituímos sujeitos no jogo das relações sociais, com seus limites e possibilidades, entendemos que é legítimo, no mundo contemporâneo, considerando, especialmente a história dos brasileiros e brasileiras, não se aceitar mais relações de subserviência, exploração,

⁶ Tal ideia também está presente em vários pontos do documento “Diálogos Interdisciplinares: a Caminho da Autoria”, currículo como campo de disputas (p.17); opção pela abordagem crítica do currículo referenciada em autores que o consideram como uma construção social (p. 36) e opção por um currículo pautado na perspectiva crítica democrática (p. 37).

dominação, o que exige posicionamento firme e luta continuada, para que se alarguem as margens para a atuação mais autônoma, emancipada e livre, dos educandos e de todos nós.⁷

Nesta perspectiva de currículo, inclui-se o trato crítico-relacional, questionador - sobre as questões de pluralidade cultural⁸ e sobre os processos que produzem e reproduzem as desigualdades sociais, confirmando pontos de vista dos grupos dominantes e mais poderosos.

Novos recursos e materiais que portem as visões e representações dos grupos que têm sido calados e inferiorizados, bem como recursos e materiais costumeiros, de uso frequente nas escolas, têm sido apontados como pontos de partida para ações e reflexões no rumo da descolonização, ou seja, da criação de novos significados e representações, que enfrentem a dominação, produzindo conhecimento relevante para a compreensão e transformação da vida social. (APPLE, 2000; SILVA, 2000).

Esta defesa, ética e política, se contrapõe ao cenário histórico e social do racismo, dos preconceitos e discriminações que dividem, hierarquizam e subjugam culturas, pessoas, grupos, nações, produzindo e reproduzindo a injustiça e a privação de direitos sociais.

Todos esses pontos são sempre apoiados pelos educadores progressistas, aqueles que se opõem aos mais conservadores e rejeitam a secundarização do conhecimento e o empobrecimento dos currículos voltados apenas à conservação da ordem vigente e às aprendizagens apenas necessárias à adaptação social.

Consequentemente, as discussões dos diversos componentes, presentes nos documentos, priorizam o tratamento da realidade dos(as) educandos(as), o diálogo com a sua vida e sua cultura ressaltando sua articulação com os aspectos, com os da cidade e do mundo contemporâneo.

Defende-se o direito de todos e todas ao conhecimento de cada campo disciplinar porque o conhecimento é patrimônio social e se constrói historicamente como processo, como movimento, nas relações sociais, e também porque possibilita orientação no mundo e compreensão crítica do que já existe. Não se trata, portanto, da defesa do conhecimento descontextualizado e distante, nem do conhecimento simplesmente colado à realidade do cotidiano, ou restrito apenas ao contexto mais próximo, embora este seja, indiscutivelmente, parte integrante do conhecimento escolar.

7 Sobre essas questões, estudos de vários autores foram reunidos no livro Teoria educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos (SILVA, 1993). Para aprofundar a reflexão acima, destaco os textos de Tomaz Tadeu Silva – Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós-Modernos (p.122-140) e de Svi Shapiro – O Fim da Esperança Radical? O Pós-Modernismo e o Desafio à Pedagogia Crítica (p. 103-121).

8 Na direção das proposições presentes nas Leis Federais 10. 639/03 e 11.645/08



Entende-se que o conhecimento escolar expressa a articulação de saberes acadêmicos e todos os demais saberes, transformação essa que se opera, na relação entre o que já é conhecido e que se busca conhecer, no contexto da prática pedagógica, que reúne professores e estudantes em torno do processo de ensino-aprendizagem.

Ex.: no tratamento da História como processo social – no trato de um problema escolhido para estudo - enfrentam-se avanços e conflitos, continuidades e rupturas, examinam-se diferentes tempos, espaços e culturas que se relacionam com fatos, acontecimentos, fenômenos. Seus pontos de partida já são questões que ampliam a visão do cotidiano e, ao mesmo tempo, se originam na prática – na busca do “porquê” e do “como”; o movimento continua no desenvolvimento do estudo, com a contextualização e inserção das questões e dos saberes, na abertura do mais imediato para as relações com o entorno, o bairro, a cidade, o estado, o país, o mundo, em tempos e culturas diferentes. Nesse movimento de mediações, em que se possibilita a compreensão daquilo que se buscava entender, e que desencadeou todas as relações e buscas, crescem as possibilidades de aprendizagem das/os educandas/os.

Pode-se, então, enfatizar: a compreensão de mundo que se busca no currículo, com apoio dos diversos componentes, não é imediata ou direta; essa compreensão é construída por mediações, que nos permitem transitar – do local para o global, do mais remoto para o imediato, do vivido para o pensado.

Entende-se, portanto, que o processo de conhecimento parte da realidade, mas descola-se da realidade imediata e volta-se a ela para contextualizá-la e compreendê-la de modo integrado aos saberes dos sujeitos, por continuidade e ruptura. Significa dizer que sempre se começa com o que já se traz: o contexto cultural e a vivência, a experiência, os saberes construídos e, diante de novos desafios, esse repertório inicial ganha profundidade ao mesmo tempo em que é problematizado, se amplia, se transforma, mas não se perde.

Nesse processo, que ocorre sempre no âmbito de interações, de trocas sociais, a compreensão acompanha a formação da identidade e a visão crítica do presente. No percurso, as pessoas constroem o seu próprio conhecimento e conseguem uma nova relação de seu pensar. Não se chega a um conhecimento melhor ou mais legítimo – as pessoas se fortalecem e ampliam as suas possibilidades de conhecimento: continuam as mesmas, mas não são como antes, modificam-se. E cada vez mais,

tornam-se críticas, perguntadoras, intelectualmente inquietas.⁹ A educação escolar tem essa honra e desafio.

⁹ No documento AGIR 2016 (SME SP), indica-se um currículo para integração da educação básica, em que a centralidade está nos sujeitos e nos processos vividos. Menciona-se, para tanto, a necessidade de um currículo integrador, comprometido com a experiência escolar e a formação ética.

Currículo e descolonização

Na perspectiva crítica, integra o processo de conhecimento a compreensão dos processos que produzem e reproduzem as desigualdades sociais, das relações de poder que legitimam alguns grupos e fazem calar e inferiorizar muitos outros. O conhecimento curricular, marcado por relações de poder, precisa ser analisado rigorosamente, para que as vozes caladas tenham seu lugar:

(Tomando) o pensamento de Mamousse Diagne, ao problematizar a genealogia do conhecimento produzido no mundo euro-ocidental, temos questões fundamentais a respeito das formas de educação que se fundamentam apenas no letramento, via escrita, e salienta a importância do letramento dos povos de matrizes orais, que para além da escrita (porque também detinham registros gráficos, que podiam ser lidos) assumiam dimensões educativas performáticas, em que a fala, o corpo, os movimentos e as imagens são importantes. Em contraposição à lógica da educação euro-ocidental, muito bem analisada por Michel Foucault¹⁰, que enclausura corpos e mentes, nas culturas de matrizes orais, os corpos (na sua dimensão mais ampla) são veículos e autores de conhecimentos. (Antonacci, 2015)¹¹

Ao levarmos em consideração os aspectos apresentados, relacionando-os à cultura escolar, podemos perceber a relevância do debate trazido pelos estudos pós-coloniais a partir de um ponto fundamental: **existem formas outras de produção de conhecimento que foram excluídas do nosso currículo**, sendo necessária e urgente, em nossa sociedade pluricultural e multiétnica, a reflexão sobre sistemas de conhecimento que considerem todas as dimensões dos sujeitos e que utilizem todos os seus sentidos no debate acerca da construção dos direitos de aprendizagem. Para além das reformas curriculares, é imprescindível considerar a crítica da cientificidade e da racionalidade europeia que se construiu a partir da negação e da desqualificação das razões e experiências de outros povos.

As discussões a respeito da descolonização do currículo não estão associadas à perspectiva da pós-modernidade e muito menos ao conceito de multiculturalismo.¹² Na verdade se fundamentam nos estudos pós-

10 Foucault, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p. onde ele trata da docilização dos corpos.

11 Palestra proferida em 16 de Março de 2015 por Maria Antonieta Antonacci em encontro de formação com equipes de DIPED.

12 Ver em WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. Tomo I.

-coloniais, que nos desafiam a pensar e questionar a modernidade e a colonialidade, bem como a centralidade epistêmica e o papel dos processos de escolarização.

Esses estudos enxergam na colonialidade uma lógica de opressão que surge durante o colonialismo e permanece após a independência dos países colonizados. A permanência dessa lógica opera, portanto, para além do domínio das fronteiras geográficas, exerce a dominação pela subalternização dos povos por meio de imposições ideológicas, políticas, econômicas e culturais. Nesse sentido, os estudos pós-coloniais apontam para o desvelamento das formas de colonialidade do poder, do ser, de gênero, o que é intrínseco ao debate que se coloca sobre o currículo, sobre a colonialidade do saber.

Uma das expressões dessa colonialidade do saber é o privilégio do pensamento eurocentrado, que qualifica as produções de conhecimento advindas do hemisfério norte,¹³ desqualificando os saberes de outros locais, isto é, configura-se como forma de subalternização e expropriação dos saberes produzidos fora da lógica eurocêntrica.

Esse é um reconhecimento importante e que se associa ao cumprimento do princípio constitucional democrático da Educação como Direito de todas(os), pois com a chegada à escola e permanência de grupos tradicionalmente invisibilizados e silenciados (mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, as que expressam sexualidades e/ou identidades de gênero distintas ao que se estabeleceu como padrão) tornam necessária a reflexão sobre os saberes e experiências desses grupos para que se expressem e sejam consideradas para efeitos das mediações pedagógicas necessárias. No transcurso do desenvolvimento do currículo, a ideia de conhecimento e as práticas pedagógicas vão sendo cada vez mais questionadas, evidenciando a necessidade de mudanças profundas na Educação escolar.

Nesse sentido, a perspectiva de descolonização do currículo referenciar-se como maneira de problematizar as intencionalidades quando se escolhe este ou aquele conteúdo, esta ou aquela metodologia. Não existe, assim, um modelo de currículo descolonizado, mas uma postura questionadora diante do currículo, buscando ouvir todos os sujeitos a partir de suas experiências e de forma intercultural, em que os diferentes conhecimentos se relacionam com as condições de enunciabilidade, equidade de produção, divulgação e vivência. Não nega, portanto, os saberes científico-acadêmicos, cânones do que pode ser considerado como conhecimento hegemônico, mas busca visibilizar e validar os demais sistemas de conhecimento.

13 SOUZA, Boaventura Santos; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.



Aprendizagem e Direitos de aprendizagem

Defende-se que a aprendizagem desenvolvida na escola, para todas/os as/os educandas/os, seja coerente com as características do processo de conhecimento: sempre proposta em relações - pois esse processo, ou movimento, não é só do indivíduo considerado isoladamente, mas do sujeito socialmente inserido em relações; sempre constituída a partir do repertório de saberes, assentada em desafios e problemas reais, com abertura para o mundo, para a prática social. Esta direção supõe a escuta efetiva das perguntas, dos saberes, dos valores, dos acréscimos, num movimento em que todos são sujeitos, todos ensinam, todos aprendem. Estes pontos têm sido bem discutidos na área da educação, parecem pontos de consenso, mas há que se acrescentar mais algumas observações.

Na reflexão sobre aprender, entende-se que nossa espécie, que existe socialmente, não responde aos desafios e problemas de sua vida contando apenas com seu equipamento instintivo, não aprendido. Cada novo ser humano, frente ao mundo construído e mergulhado numa cultura que tem séculos de história, precisa aprender para sobreviver e garantir sua inserção no grupo social; seu equipamento biológico lhe permite tais conquistas, por meio do chamado “complexo de conhecimento”, como denomina Norbert Elias (ELIAS, 2002, p.12), um complexo de funções estreitamente interligadas – memória, pensamento, linguagem – que se desenvolvem com o indivíduo no seu percurso de vida. Charlot denomina esse percurso, ou processo, de “hominização, singularização e socialização” (CHARLOT, 2000, p.53), que ocorre num processo social interminável de construção da vida e da identidade, na relação com os outros, com o mundo de sentidos.

Isso se faz, portanto, pelo aprender - que se refere a adquirir um saber, dominar uma atividade, apropriar-se de formas relacionais – que sempre se dá na interação, nas relações do sujeito com os outros, numa diversidade de situações. No aprendizado estão em jogo relações com os outros e também consigo mesmo, com seu repertório pessoal de experiências, costumes, saberes.

Neste ponto, ao pensar na relação de aprendizado de cada um com o espaço-tempo partilhado, há que se considerar o repertório das/os educandas/os na relação com o conhecimento escolar – a cultura de origem com seus saberes, costumes e valores, aquele solo básico, do qual sempre se parte para os novos saberes, numa relação de continuidade e/ou de ruptura. Não se trata de uma direção de mão única – relação de continuidade-ruptura ocorre em várias direções, de modo simultâneo ou alternado, no

processo de idas e vindas, de avanços e recuos que caracteriza o processo humano de conhecimento.

O que se busca na proposta de aprendizagem escolar é criar vínculos do currículo com as pessoas, com suas vidas e oferecer condições para que todas/os participem da cultura e da formulação e reformulação de conceitos e valores, das deliberações sobre o que lhes é importante. Para tanto, tais vínculos não podem estar cingidos ao campo do reconhecimento das condições sociais e culturais do educando. Dizem respeito, antes, à compreensão sobre como os estudantes representam e compreendem as próprias experiências sociais e culturais, as diferentes áreas do conhecimento e, especialmente, os significados que atribuem a conceitos e informações previstos nas diferentes áreas do conhecimento.

Daí a importância de legítimo repertório dos sujeitos e de se indagar sobre o conhecimento veiculado pelo currículo. Michael Apple, indagando sobre esse conhecimento: a quem interessa, de onde vem, qual a relação com o poder dos poderosos, qual o potencial de desvendamento do real, como se articula em relações fortes com a vida e com os direitos das pessoas - defende a perspectiva relacional, profundamente implicada na política cultural, e lembra da importância do currículo e do que acontece, o que pode acontecer e o que deveria acontecer em salas de aula: são discussões “sobre as esperanças, os sonhos, os temores e as realidades – sobre as próprias vidas de milhões de crianças, pais e professores” (APPLE, 1994. p. 41).

O currículo pode, então, associar-se à formação de identidades das/os educandas/os, de forma a afeta-las, positiva ou negativamente. Isso porque se compreende que tudo aquilo que se constitui no “exterior”, como informações e conceitos, modos de vida, valores e até julgamentos das/os professoras/es, incorpora-se aos sujeitos, às suas percepções e opiniões, participando da definição de seus destinos e da conformação à ordem social; no quadro das desigualdades que caracteriza as nossas sociedades, é inegável a força da história e da estrutura social na formação de consciências. Mas é também inegável que, por contradição, nesse mesmo movimento de interações se produz o espaço para a resistência e criação de respostas novas, propiciando decisões e atitudes que contrariam a lógica instituída (BERNSTEIN, 1996).

São questões a considerar no contexto da aprendizagem, uma vez que se relacionam com as diferenças no rendimento escolar entre crianças e jovens provenientes de diferentes grupos sociais. Tais diferenças, que se traduzem em fracasso expressivo das crianças mais pobres, quando não se aposta em suas potencialidades, podem, entretanto, encontrar o devido lugar e o correto encaminhamento no processo pedagógico.

Eis aqui uma das questões-chave sobre o processo de construção do conhecimento. Não se pretende que a escola e os educadores se coloquem como julgadores das condições sociais e culturais dos estudantes. Ao invés disso, cabe à escola reconhecer e respeitar a identidade do aluno – questão ética incontornável – para que a escola coletivamente, e os educadores individualmente – possam realizar outra dimensão fundamental de seu trabalho, qual seja: a de interpretar e analisar os processos cognitivos dos estudantes de forma a estabelecer mediações com suas formas de pensar, representar e se comunicar.

Tal compreensão requer observação e elaboração por parte dos professores indicando a necessidade de investigação sobre como os alunos constroem sua cognição. O reconhecimento da necessidade do estabelecimento de relações dialógicas e da mediação por parte dos educadores nas escolas como parte do currículo, e não apenas como estratégia didática, desloca a discussão para o campo epistêmico, isto é, para as formas pelas quais os sujeitos se aproximam do conhecimento e como o fazem.

Os processos de investigação sobre os educandos, na condição de sujeitos cognoscentes, demanda um grande e complexo trabalho por parte das unidades educacionais e dos órgãos da Secretaria de Educação, na medida em que supõe conhecimentos acerca das características das diferentes fases do desenvolvimento de crianças e jovens; relativos às condições de apropriação, abstração e elaboração dos conhecimentos por parte dos adultos; sobre as áreas do conhecimento compreendendo problemas teóricos, metodológicos e os respectivos conteúdos para que as decisões pedagógicas sejam tomadas, não se reduzindo, nessa medida, a estratégias didáticas.

Para levar a efeito tais práticas, como processos sistemáticos, é preciso que sejam estabelecidos espaços e momentos individuais e coletivos de trabalho para realização da observação, do registro e da sistematização, de sorte a ensejar tanto a reflexão analítica sobre o desenvolvimento dos estudantes, quanto as decisões pedagógicas a serem tomadas pelo educador e pela escola.

Essa concepção reconhece e supõe que conhecimentos não são – e não podem ser – transmitidos. Como afirma o texto de Ciências Naturais os conhecimentos são “ ‘desmontados’ em seus constituintes e ‘remontados’ a fim de ganhar sentido para o próprio aprendiz, tornando-se não ‘coisas’ em seu aparato cognitivo, mas utensílios intelectuais que podem eventualmente ser mobilizados para enfrentar uma situação-problema inédita para o aprendiz”. (p. 47 texto Ciências Naturais).

A perspectiva dialógica, concebida como uma das dimensões de elaboração e gestão do currículo, como já indicamos, não se restringe a escuta



dos sujeitos, na medida em que propõem a análise e a investigação sobre os educandos, por parte dos educadores, como uma prática das escolas - em meio a um fluxo de elaboração em espaços coletivos envolvendo as DREs e a Secretaria de Educação -, mas não prescindem de práticas comunicativas que fortaleçam a expressão e o reconhecimento da identidade dos sujeitos .

Prática comunicativa aqui se refere a diferentes princípios e formas de comunicação, que fazem sentido nos diferentes grupos culturais, e que posicionam os sujeitos em relação a formas dominantes e dominadas de comunicação, formas geradas por relações de desigualdade social. Bernstein (1996), contribui para que se examine como crianças de origens distintas apresentam diferentes códigos, ou formas de comunicação e linguagem, o que não significa um desnível de capacidade ou de facilidade cognitiva. Daí a importância de facilitar a comunicação, ouvir e entender a fala das(os) educandas(os), valorizá-la e ajudá-las(os) a ampliar, ou usar a sua forma de comunicação para decifrar e entender o código da escola. O central é perceber que a comunicação na escola precisa se tornar mais flexível e plural, sem privilegiar apenas parte das(os) estudantes, deixando de lado o grupo mais distanciado, cujas falas, valores e normas de conduta podem ser distorcidas e tornarem-se alvo de discriminação e preconceito.

Há muitos outros fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem, com ou sem a concordância da escola, exigindo atualização de reflexões e práticas, como, por exemplo, a circulação da informação sob o impacto das novas tecnologias.

Se entendemos, portanto, a aprendizagem como processo que se desenvolve socialmente, nas interações, nas relações entre as pessoas, entre as pessoas e a prática social, a organização da escola se dará de modo a considerar os fatores intervenientes e insistir em tornar a aprendizagem desejável, desafiante e prazerosa, ainda que com dificuldades e desafios. Registre-se, uma vez mais, a necessidade de que se entenda e interprete as diferenças entre as(os) educandas(os) e de não tratar de modo igual o que não é, de valorizar suas características e não apenas o que nos é familiar ou semelhante. Abrir o espaço, incluir as diferenças, trocar de perspectivas para sentir e reconhecer a cultura do outro, ouvir atentamente as crianças e jovens, ajudá-las(os) a se sentirem confortáveis – tudo isso significa cuidar do processo de ensino-aprendizagem, possibilitar o encantamento, a aventura, o movimento do conhecimento.

Direitos de aprendizagem¹⁴

Na perspectiva da formação, trata-se, portanto, de focalizar o currículo na relação com a aprendizagem das/os estudantes, o que se desdobra, principalmente, na seleção e organização dos conhecimentos a serem desenvolvidos, na revitalização da prática pedagógica. Defende-se formação, conhecimento, aprendizagem, considerando as/os educandas/os como sujeitos que têm direito assegurado à educação. Sujeitos de direitos e direitos de aprendizagem são questões que se articulam nesta perspectiva.

Como questão presente na discussão mais geral da educação e também dos vários documentos aqui comentados, a que se refere aos direitos de aprendizagem exige uma reflexão neste texto introdutório. Em alguns encontros de formação apareceram perguntas sobre a relação entre direitos e expectativas de aprendizagem e também houve solicitações para um maior esclarecimento sobre esse ponto na reorientação do Currículo. Há que situar cuidadosamente essa discussão e os significados que se associaram no percurso.

Vários estudos já foram produzidos, apontando o fundamento legal (Constituição, LDB e ECA, por exemplo) e o reconhecimento que já se atingiu sobre educadores e educandos, sobre crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, sendo que, em todos os documentos e convenções sobre Direitos Humanos e Direitos, da Infância e da Adolescência e Direitos das Pessoas com Deficiência inclui-se a Educação como Direito. Das referências legais se destaca a relação entre direito à educação e formação e desenvolvimento humano. De tudo isto decorre o direito ao conhecimento, à participação na cultura, na cidade, no trabalho, nas decisões políticas, na partilha dos benefícios sociais. Decorre também o cuidado para fazer escolhas sobre o que ensinar e aprender a partir do conhecimento socialmente disponível, dos valores, da memória, da história, das culturas.

Ainda na discussão sobre direitos das crianças e jovens à educação, vale ressaltar, que é preciso romper com a invisibilidade das/os estudantes com deficiência, considerando as possíveis barreiras que encontram em seu

14 No caderno AGIR, os Direitos de Aprendizagem são relacionados à Qualidade Social da Educação. A argumentação em torno dos direitos de aprendizagem supõe uma nova organização do espaço físico das escolas, a gestão democrática, a elaboração coletiva do PPP, a formação continuada e as condições de trabalho dos profissionais (p. 4-5). No documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”, o PNAIC é entendido como um movimento curricular em que a aprendizagem é considerada um direito humano e a infância como “universo singular para esta aprendizagem” (p. 8).

processo de escolarização e que estas barreiras, sejam elas arquitetônicas, de comunicação e informação, e atitudinais, podem obstruir sua participação plena e efetiva, em igualdade de condições com os demais estudantes nas atividades escolares. Dessa forma, para assegurar o direito das pessoas com deficiência ao conhecimento, de acesso ao currículo, e efetivar um sistema educacional inclusivo, é prioritário o trabalho colaborativo e articulado entre as/os educadoras/es do quadro de apoio, equipes docente das Unidades Educacionais, as equipes gestoras e os profissionais especializados que atuam nas equipes do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAI e do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem - NAAPA, buscando identificar e remover as barreiras que impedem ou dificultam a participação das/os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto escolar, organizando atividades, estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade.

O que também se defende é o mesmo currículo para todas/os as/os estudantes. A prática pedagógica, flexível e diversificada, que atende às necessidades deste público, criará caminhos e novas possibilidades para a efetiva aprendizagem, para a inclusão de todas(os). Trata-se de uma proposta de educação que reconhece, respeita e valoriza a diversidade e a diferença, propiciando desafios, valorizando a riqueza do convívio, apostando nas possibilidades de crescimento de cada um/a das/os estudantes, reconhecendo suas singularidades.

Parece claro que anunciar, como direitos de aprendizagem, o que se oferece como conhecimento relevante nos diversos componentes do currículo, aponta para conceitos e temáticas amplas, que os educadores organizarão em propostas e situações que favoreçam a sua aprendizagem, dentro das condições reais das escolas e dos educandos. Parece claro também que há diferenças entre o que se considera para a garantia de direitos de aprendizagem e aquilo que se propõe na indicação de expectativas de aprendizagem, por meio das quais se prescreve detalhadamente o que deverá ser desenvolvido em sala de aula, numa direção bem próxima do que será verificado, mensurado e analisado em provas de avaliação.¹⁵

Uma diferença notável é a concepção e o valor do conhecimento: as expectativas se ancoram no entendimento da centralidade de habilidades

15 Estudo sugerido para aprofundar estas questões: Macedo (2015).



e competências, utilizando os conteúdos como meios para essa aprendizagem – essa é uma perspectiva mais técnica e instrumental. Na proposição aqui apresentada, o conhecimento tem centralidade como processo, como conquista humana, como movimento relacional e também como patrimônio socialmente enraizado, a que todos têm direito. Destaca-se também, neste documento, a responsabilidade do sistema escolar e do Estado para com as condições para que este direito se concretize.

Evidentemente, na prática as ideias se cruzam, surgem concepções híbridas, manutenção-renovação de práticas, marcando escolhas e caminhos do processo pedagógico. No entanto, é importante a atenção para as relações pragmáticas, diretas e estreitas que podem ser evitadas, entre direitos e objetivos, direitos e matriz de referência em avaliações de rendimento, por exemplo. Trata-se, então, de focalizar o currículo na direção formadora e desdobrá-lo na relação com os direitos de aprendizagem das/os educandas/os, o que recai, principalmente, na seleção e organização dos conhecimentos a serem desenvolvidos e na revitalização da prática pedagógica.

Em síntese, o que se pretende destacar é que conhecimento e seu processo social de construção são estreitamente associados. Eles não se separam: o currículo em ação e a aprendizagem, compreendida como processo, ancorada na interação, na comunicação. São dimensões que se articulam, configurando a prática pedagógica que se desenvolve na escola. E cada escola, por sua vez, só pode ser compreendida na sua complexa realidade e nas condições que oferece ao trabalho educativo e ao desenvolvimento de um currículo que se propõe transformador. Daí a exigência de sempre discutir o currículo na relação com a escola, onde deixará de ser uma proposta e se tornará guia e baliza da prática pedagógica.

Escola e formação

Escola se associa, historicamente, à disciplina, submissão, obediência, controle pelo seu compromisso com a difusão universal e societariado conhecer. Sua atuação disciplinadora traduziu-se na organização pormenorizada de tempos, espaços e saberes, definindo aprendizagens iguais para os diferentes grupos de estudantes distribuídos por séries ou anos letivos. Foi assim que se tornou possível o atendimento à quantidade expressiva de alunas(os) nas escolas. Mas também desse modo, a prática pedagógica se parte e reparte, o conhecimento se fragmenta, num modelo de organização que sustenta o controle das atividades e das pessoas, que aprendem a submissão às regras vigentes na sociedade. Isso justifica e explica a busca por

uma outra escola com outra organização, processo que tem início por meio do currículo, na direção de assegurar um processo vivo de conhecimento. Claro que se pode entender a distinção entre as responsabilidades atribuídas neste caso ao currículo e à função do Estado de suprir escolas universais, de ampla qualidade social e democráticas. Evidentemente, assim como a escola sozinha não transforma a sociedade, só o currículo não transforma a escola, e somente uma escola que se revê e se transforma desenvolve um currículo também transformador.

Cada escola pode rever os seus caminhos e reacender o seu entusiasmo em torno de propósitos e projetos, tornando mais vivo o trabalho docente e a formação das(os) estudantes. É nesse movimento que o currículo, articulado com ampla formação dos(as) educadores(as) tem força, como elemento central.

Esse é o contexto da presente discussão curricular e da sua ligação com a proposta de organização da escola de Ensino Fundamental em ciclos, e com o princípio da interdisciplinaridade e da autoria. A interdisciplinaridade, a autoria e os ciclos - cuja busca marca a trajetória da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - são traços constituintes do currículo e da proposta pedagógica do Ensino Fundamental, na direção da escola desejada.¹⁶

As propostas presentes na Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria se organizam a partir da perspectiva de organização de ciclos e de abordagem interdisciplinar e autoral concebidas a partir das contribuições de cada área na análise e explicação de problemas, fenômenos e processos sociais, culturais e naturais, apontando nexos e relações entre os diversos componentes curriculares. É preciso ressaltar essa indicação, presente em todas as propostas. Contudo, trata-se de dimensões bastante delicadas e de concretização situada, principalmente, na prática pedagógica - sua discussão não se esgota no interior dos documentos das propostas. Sendo assim, a relação interdisciplinar, que se constitui e se detalha no processo de aprendizagem nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, não depende apenas das orientações curriculares. Depende das práticas, de estudos, reflexões, processos avaliativos, de vivências pedagógicas que permitam amadurecer e realizar o diálogo interdisciplinar - construção coletiva.

16 Indicação de leitura: No Programa Mais Educação São Paulo, ANEXO I, "Notas Técnicas sobre o Documento de Referência do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo", que prevê a reorganização curricular e administrativa, são apresentados os conceitos que fundamentam a reorientação e reorganização curricular da Rede de Ensino do Município de São Paulo. São detalhados os seguintes conceitos: currículo integrador para a infância, Educação Infantil e Ensino Fundamental, interdisciplinaridade, assim como os Ciclos de Aprendizagem - Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral.



Na busca de relações entre as propostas dos diversos componentes, assume importância a análise cuidadosa de cada uma, investigando indicações do que e como seus temas, categorias ou conceitos centrais contribuem para a formação dos educandos, considerando os ciclos.

Construir conhecimento interdisciplinar é um processo bastante complexo, implica realizar análises e chegar a sínteses, levando em conta que a síntese é operação sofisticada e madura. Preparar esse caminho é apontar os nexos e ajudar as(os) educandas(os) a pensar, e pensar relacionalmente. O pensar relacional, permite avançar para entender o que um conceito ou uma reflexão tem a ver com sua vida e sua cultura, com os dias atuais, com os problemas da prática social. Alerta-se então para a necessidade de atenção ao caráter relacional na aprendizagem interdisciplinar.

A própria formação de conceitos supõe mediações que envolvem muitas relações, favorecendo operações de pensamento.¹⁷ Considerando que tais operações mentais complexas são resultados de interações sociais, assim como toda aprendizagem, entende-se que interdisciplinaridade exige um roteiro seguro para que o processo de ensino-aprendizagem se assente em situações grupais e verdadeiramente participativas, que desafiem o pensamento e confiem no crescimento de todos os sujeitos envolvidos.

A outra face da proposta do Ciclo Interdisciplinar é a própria concepção de ciclo e a compreensão da aprendizagem nas diferentes faixas etárias. A esse respeito, as teorias do desenvolvimento e aprendizagem têm muito o que informar ao mesmo tempo a observação atenta e contínua com o objetivo de identificar e interpretar as possibilidades e dificuldades dos estudantes por parte dos educadores.¹⁸

Na lógica da escola seriada, tempos iguais organizam a vida escolar de crianças e jovens, produzindo o desequilíbrio dos desempenhos de pessoas diferentes, com tempos e ritmos diferentes. Faz-se necessário não só modificar os tempos, mas também os espaços, arquiteturas, as situações, as atividades, os recursos, diversificando-se as condições para que

17 Este ponto é considerado nas diferentes propostas. Como exemplo, consultar o documento de Ciências, no que se refere à generalização, abstração e formação de conceitos.

18 No programa "Mais Educação São Paulo" (Nota técnica nº18), indica-se que os docentes terão mais alternativas para compor a jornada de opção, pois os novos ciclos criados no Ensino Fundamental – Ciclo de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral – envolverão projetos diferenciados, que precisarão do envolvimento dos profissionais. Isso reafirma que o "Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo", manterá inalterada a legislação que regulamenta as jornadas dos docentes da Rede Municipal.

todos possam encontrar desafios e caminhos favoráveis para aprender.¹⁹ A Cidade de São Paulo vem sendo, neste sentido, um espaço privilegiado de ensinar e aprender. O direito à cidade como espaço potencial de aprendizagem é um componente intrínseco do currículo, de interdisciplinaridade e de autoria. A cidade também precisa ser educada.

O que se almeja com os ciclos é a instalação de um tempo contínuo de formação, que deve se identificar com o tempo de desenvolvimento da infância, da puberdade, da adolescência que, porém, não se confunde com processo linear e sempre progressivo. Estamos falando de conhecimento e aprendizagem, que supõem movimento, avanços e recuos, continuidade e ruptura.

Na proposta da SME, a organização em ciclos de aprendizagem compõe-se de Ciclo de Alfabetização (que compreende os três primeiros anos, e o atendimento às crianças de 6 a 8 anos), Ciclo Interdisciplinar (os três anos seguintes, e o atendimento às crianças de 9 a 11 anos) e Ciclo Autoral (os três anos finais e o atendimento aos educandos na faixa de 12 a 14 anos). Importa enfatizar que os focos principais da proposta de cada ciclo não são exclusivos ou separados, mas são pensados em continuidade de aprendizagem: desde o processo da alfabetização, busca-se a construção de conhecimento em todos os componentes curriculares,²⁰ de forma contínua e crescente, ampliando-se no Ciclo Interdisciplinar, na busca da ação conjunta entre os vários componentes. Assim como no Ciclo de Alfabetização acentuou-se o trabalho com leitura e escrita e iniciou-se o contato com os vários componentes, investindo em autoria das crianças, no Ciclo Interdisciplinar esperam-se a continuidade e a ampliação do processo de aprendizagem de leitura e escrita e de aprendizagem dos diversos componentes. O seu horizonte é o crescendo a busca de relações entre eles, aumentando a autonomia e autoria dos educandos(as) (e dos educadores) na organização de seu processo de aprendizagem.

Conseqüentemente, no Ciclo Autoral²¹ continua e se amplia processo de aprendizagem em cada área. Na relação entre elas torna-se possível também que os educandos elaborem e desenvolvam projetos próprios: transitando pelos diferentes componentes e envolva leitura, escrita, resolução de problemas, investigação, análise e criação. Eis um roteiro claro

19 L. Carlos de Freitas estuda tais questões com detalhes, em seu trabalho sobre séries e ciclos (FREITAS, 2003).

20 O documento "Currículo integrador da infância paulistana" discute a necessidade de articular as etapas de ensino, sem desconsiderar suas especificidades. Assim, considera o currículo desde os CEIs até a EMEF.

21 Os documentos "Plano de Navegação do autor" (Caderno do professor e Caderno do aluno) detalham e orientam o trabalho do Ciclo Autoral.



para articular o processo pedagógico e o trabalho docente; ao mesmo tempo, como roteiro flexível, anuncia o caminho e pontos de chegada, embora não pretenda garantir desempenhos ou resultados idênticos.

A relação ensino-aprendizagem-avaliação supõe, no âmbito dos ciclos instituídos, que o desenvolvimento do currículo envolva acompanhamento, investigação, análise, avaliação e reorientação pedagógica sistemáticas especialmente nas reuniões pedagógicas e conselhos de ciclo tendo como ponto de partida as reflexões e observações de cada professor. num processo contínuo de gestão pedagógica de seu trabalho com a classe e com cada estudante.

Uma proposta de ciclos exige, com efeito, um trabalho docente coletivo, sistemático e bem coordenado, com registros visando a conformação da memória das experiências e de cada escola. O trabalho coletivo e a formulação de análises e proposições a partir da troca de experiências, reflexão e exposição das diferentes opiniões são fundamentos do conhecimento pedagógico interdisciplinar. A visão que associa exclusivamente conquistas e mérito pessoal e faz prosperar nas escolas a competição e a fragmentação do pensamento e das práticas tem limitado o desenvolvimento das escolas, uma vez que infantiliza os educadores e os confina a dinâmicas tão autoritárias quanto ineficazes.

A superação dessa abordagem requer que tanto a elaboração e o planejamento do projeto político-pedagógico das unidades educacionais quanto seu desenvolvimento envolvam a participação de educadores, estudantes, pais/responsáveis e funcionários nos Conselhos de Escola e nos Conselhos dos Conselhos de Escola (CRECES).

Vale destacar ainda que o currículo interdisciplinar se enriquece com o trabalho das Salas de Leitura, de Tecnologias para Aprendizagem e de Educomunicação, com Projetos como a Imprensa Jovem, Leituraço - semanas de leituras coletivas temáticas, Desafio de Robótica e outros presentes nas escolas, que rompem com limites dos grupos-classes e integram linguagens, proporcionam criação e apropriação de conhecimentos no processo de aprendizagem das/os estudantes.

Todos os pontos aqui discutidos são parâmetros que orientaram a escrita dos documentos dos diversos componentes curriculares. Considera-se também que, numa elaboração que se propôs coletiva, diferentes concepções, direcionamentos e práticas estiveram em debate e marcam diferenças entre os componentes. Outras diferenças advirão no cotidiano das escolas. Importante é que a Rede Municipal de Ensino de São Paulo está presente nos documentos discutidos e redigidos em conjunto por professoras/es e equipes gestoras das escolas, equipes da Divisão Pedagó-



gica – DIPED das Diretorias Regionais de Educação com a participação de diferentes Núcleos e Divisões da Secretaria Municipal de Educação e assessores acadêmicos. São documentos que atestam ganhos e sinalizam os caminhos e as influências que definem hoje o que suas(seus) educadoras(es) pensam e se perguntam sobre o currículo. Dessa forma o currículo se afirma como movimento contínuo, como processo inconcluso e aberto para retomadas e aprofundamentos a partir do direito incontornável e inegociável de crianças, jovens e adultos à apropriação crítica das várias faces e dimensões cultura humana - dever do Estado.

DIRE!

APPREND

REFERÊNCIAS

Referências - Parte I

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=3429&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

CAROLEI, P. TORI, R. **Gamificação aumentada explorando a realidade aumentada em atividades lúdicas de aprendizagem**. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2014/edicao_9/2-gamificacao_aumentada_realidade_aumentada_atividades_ludicas_aprendizagem-paula_carolei-romero_tori.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência na prisão**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n.3, p. 935-952, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

MALDONATO, M. **Na base do farol não há luz**. São Paulo: SESC, 2016.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-104. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227- 280. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente**. São Paulo: Gaia, 2003.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Descolonização do currículo**. Formação DOT P DREs Publicado em 26 de mar de 2015 Corpo, memória, tradições orais afro brasileiras. Profª Drª Maria Antonieta Antonacci Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3w78vc3XrEE>>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação**. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SOUZA, Boaventura Santos; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SPIVAK, Gaiatry Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Minas Gerais: UFMG, 2010.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. Tomo I.

Referências - Parte II

APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T.(Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994. p. 39-57.

APPLE, M. W. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, M. V.(Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 25-43.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

ELIAS, N. **Teoria simbólica.** Portugal/Oeiras: Celta, 2002.

FREITAS, L.C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

MACEDO, E. **Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, n.133, p.891-908, out./dez. 2015.

SILVA, T.T. Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica: dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple. In: COSTA, M. V.(Org.). **Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 61-72.

_____(Org.). **Teoria educacional em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n.101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Documentos

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 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. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei 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". Brasília, 2008.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. **Agir: revisar, ressignificar, avaliar, replanejar.** São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria:** elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. Mais Educação São Paulo: programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo: SME, 2013.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Plano de navegação do autor:** caderno do professor. São Paulo: SME/DOT, 2014. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1/>>. Acesso em: 28 de junho de 16.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Plano de navegação do autor:** caderno do aluno. São Paulo: SME/DOT, 2014. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1/>>. Acesso em: 28 de junho de 2016.

Referências Núcleo de Educação Étnico-racial

GOMES, Nilma Lino. **As relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, jan/abr 2012

Referências Núcleo de Sala e Espaços de Leitura

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

GALEANO, Eduardo. A função da arte/1. In: GALEANO, E. **O livro dos abraços.** Porto Alegre. L&PM, 2015.

PEZÃO, Marco. **Nóis é ponte e atravessa qualquer rio.** São Paulo: Reza brava, 2013.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME. Portaria 7655 de 17 de Dezembro de 2015. Dispõe sobre a organização das Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 18/12/2015, p.14.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. GABINETE DO PREFEITO. Lei Ordinária 16333 de 18 de Dezembro de 2015. Institui o Plano Municipal do Livro, Literatura, Leitura e Biblioteca (PMLLB) do Município de São Paulo. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 19/12/2015, p.1.

Referências do Núcleo de Técnico de Avaliação

BLASIS, E. de. **Avaliações em larga escala:** contribuições para a melhoria na edu-



cação. Cadernos Cenpec, São Paulo, v.3, n.1, p. 251-268, 2013. Disponível em:
Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2009b.

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

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios 4: Avaliação para aprendizagem: externa e em larga escala**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Programa Mais Educação São Paulo: Agir com a escola: visitar, ressignificar, avaliar, replanejar.** : SME/DOT, 2016.

Referências bibliográficas

APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A.F.& SILVA, T.T.(orgs) **Currículo, Cultura e Sociedade**.cap.2, p.39-57. São Paulo: Cortez, 1994.

BERNSTEIN, B. A Estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

ELIAS, N. **Teoria Simbólica**. Portugal/Oeiras: Celta Editora, 2002.

SILVA, T.T. **Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica: dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple**. In: COSTA, M. V.(Org.). **Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 61-72.

_____(Org.). **Teoria educacional em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n.101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Documentos

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 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. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei 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". Brasília, 2008.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. **Agir: visitar, ressignificar, avaliar, replanejar**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais e**



metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. **Mais Educação São Paulo**: programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo: SME, 2013.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Plano de navegação do autor**: caderno do professor. São Paulo: SME/DOT, 2014. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1/>>. Acesso em: 28 de junho de 16.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Plano de navegação do autor**: caderno do aluno. São Paulo: SME/DOT, 2014. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1/>>. Acesso em: 28 de junho de 2016.

Consulte as obras disponíveis na Biblioteca Pedagógica da
Secretaria Municipal de Educação.

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/biblioteca-pedagogica>

e-mail: smecopedbiblioteca@prefeitura.sp.gov.br

Telefone: 55 11 3396-0500

DIRE!

APPREND

ANEXO

O Currículo e a estrutura dos Núcleos e Divisões da COPED/SME



Núcleo Técnico de Currículo - NTC

O currículo como campo de disputas políticas²² deve ampliar as narrativas em seu processo de construção, transcendendo os referenciais exclusivamente euro-ocidentais, para contemplar a pluralidade existente em nossa cultura. Nessa perspectiva, o Núcleo Técnico de Currículo – NTC foi criado na Coordenadoria Pedagógica da SME, durante o processo de Reforma Administrativa, com o intuito de articular as ações promovidas pelos Núcleos que a compõem em torno de um currículo descolonizado, crítico e emancipatório que compreenda e problematize as realidades da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – RMESP.

O NTC vem estabelecendo um diálogo horizontal com os demais Núcleos que coordena, para que juntos possam implementar as ações propostas pelo Programa Mais Educação São Paulo em consonância com o estabelecido no Plano Municipal de Educação de São Paulo.

A proposta educacional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, pautada por uma perspectiva inclusiva, busca ampliar o debate e as proposições realizadas no currículo escolar, levando-se em consideração:

[...] “escolhas” em uma construção que vai muito além da definição ou seleção de um “rol de conteúdos” ou “atividades” e que pressupõe uma articulação na construção do conhecimento que possibilite conexões e compreensão dos vários aspectos da vida. Sendo assim, a coerência entre o objetivo e os caminhos escolhidos para se chegar aos propósitos deve pautar toda construção curricular que ultrapassa conhecimentos únicos, permitindo tratá-lo numa perspectiva plural. (SÃO PAULO, 2016, p. 7).

A garantia do direito a Educação para todos os educandos e educandas exige um esforço conjunto de toda a Rede (SME, DREs, educadoras/es, gestão, famílias e comunidade escolar) para reorganizar o currículo, os tempos e espaços, as relações, a coletividade, os conteúdos e os materiais.

Todas as ações desenvolvidas consideram os Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais, a visão de currículo como construção sócio-histórica cultural e instrumento privilegiado da constituição de identidades e subjetividades, com a participação intensa da comunidade educativa; gestão escolar, acompanhamento e organização de práticas que

²² Por que o processo educativo é sempre um ato político, premissa que permeia toda obra de Paulo Freire.

reconheçam, considerem, respeitem e valorizem a diversidade humana, as diferenças e os diferentes tempos para aprender.

Esse diálogo inicial com você educador/a da Rede Municipal de Ensino de São Paulo continua com a apresentação do trabalho dos Núcleos da Coordenadoria Pedagógica e do que podem oferecer ao cotidiano das Unidades Educacionais no trabalho a partir dos Direitos de Aprendizagem de todos os componentes curriculares, elaborados coletivamente pelos professores e gestores dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral.

Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem - NAAPA

O Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem foi criado pela Prefeitura Municipal de São Paulo, a partir do Decreto nº 55.309, de 17/07/14, e regulamentado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, pela Portaria nº 6.566, de 24/11/2014. Para a sua criação considerou-se a demanda apresentada pelo núcleo multidisciplinar que identificou que mais de 50% dos estudantes encaminhados para avaliação de hipótese diagnóstica de deficiência não apresentavam tais questões, mas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem decorrentes de situações sociais, familiares e cognitivas. A partir dos princípios e eixos do Programa Mais Educação São Paulo, do Plano Municipal de Educação e das legislações da Assistência Psicopedagógica e Psicológica. Foram planejadas ações que ampliaram o atendimento aos problemas de escolarização apontados pelas equipes escolares.

Em cada DRE foi implantado um Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem, perfazendo treze Núcleos na cidade, com a composição de sete profissionais em cada um deles, sendo 1 Coordenador(a), 1 Assistente Social, 1 Fonoaudiólogo(a), 2 Psicólogos(as) e 2 Psicopedagogos(as).

Considerando que os problemas de escolarização podem ser produzidos no interior da própria escola, ou também, ter relação com as vivências das crianças e dos adolescentes, devemos tornar nossos olhares sensíveis e evitarmos interpretações dos conflitos de forma simplificada, reduzindo-os a dificuldades individuais e orgânicas, ocultando a complexidade da vida humana.

Nas Unidades Educacionais tem sido identificada uma quantidade significativa de crianças, adolescentes e jovens com diagnósticos relacionados aos supostos transtornos de aprendizagem e de comportamento como:

Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Transtorno Opositor Desafiador (TOD), Distúrbio Reativo de Vinculação da Infância, entre outros, deslocando, assim, problemas e dificuldades sociais e institucionais ao corpo das educandas e dos educandos. Nota-se que muitas situações apresentadas como problemas educacionais são potencialmente reveladoras de possibilidades educativas que, contribuem para a consolidação do direito à aprendizagem de todas e todos.

Considerando os direitos de aprendizagem, que demandam a superação dos preconceitos e da discriminação este Núcleo orienta-se por uma educação ética, de valores cidadãos e inclusiva na perspectiva de problematizar as práticas excludentes que não considerem a diversidade e diferença na escola. Partindo dessas premissas as ações do NAAPA estão fundamentadas nos seguintes princípios:

- Defesa, promoção e proteção dos Direitos Humanos;
- Defesa e promoção do Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Promoção, defesa e proteção do direito à educação pública, gratuita, democrática, laica, de qualidade e socialmente referenciada para todas e todos;
- Respeito às diferenças e à singularidade, em especial, nos processos de ensino-aprendizagem.

A proposta de trabalho dos Núcleos de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem foi instituída considerando três objetivos:

- I. Articular e fortalecer a Rede de Proteção Social no(s) território(s);
- II. Apoiar e acompanhar as equipes docentes e gestoras no processo de ensino-aprendizagem dos(as) educandos(as) que apresentam dificuldades no processo de escolarização decorrentes de suas condições individuais, familiares ou sociais, que impliquem em prejuízo significativo no processo de ensino-aprendizagem;
- III. Realizar, no NAAPA, avaliação multidisciplinar e multiprofissional dos (as) educandos(as), mediante análise da solicitação da equipe gestora.

Importante destacar que a avaliação citada no inciso III é realizada com vistas à compreensão dos fatores que prejudicam o processo educativo. Trata-se de uma avaliação que incorpora a análise da vida escolar, das

condições de vida dos(as) educandos(as), entre outros fatores. O desafio colocado nesta situação de avaliação é o de potencializar as ações que efetivem o processo educativo dos(as) educandos(as), eliminando os processos pedagógicos excludentes, por vezes adotados no espaço escolar.

Nota-se que os objetivos elencados criam e potencializam condições de enfrentamento das problemáticas vividas nas escolas no que se refere às dificuldades, as quais prejudicam o processo de escolarização dos(as) educandos(as). Tal enfrentamento implica uma formação continuada, a partir da consideração do cotidiano escolar, das políticas públicas no/do território, do contexto social, das condições de vida dos(as) educandos(as), da identificação de vulnerabilidades e riscos sociais das regiões.

Pretendemos com as ações de formação, as itinerâncias e os acompanhamentos diretamente nas Unidades Educacionais, em parceria com o coletivo de profissionais, os encaminhamentos escolares, principalmente, para os Serviços de Saúde e, conseqüentemente, construir práticas não medicalizantes que respeitem as diferenças de ser e estar no mundo e que qualifiquem a ação pedagógica no ato de educar a todos e todas.

O desejo por uma educação com qualidade social tem mobilizado todas as equipes do NAAPA na construção de um trabalho coletivo com as Unidades Educacionais e as Redes de Proteção Social para a garantia de direitos, promovendo potências no aprender e criando diferentes possibilidades nas experiências no cotidiano escolar.

Núcleo de Educação Ambiental - NEA

Em dezembro de 2013, foi promulgada a Política de Educação Ambiental do Município de São Paulo (Lei Municipal 15.967, de 24 de janeiro de 2014), aprovada pela Câmara Municipal e em conformidade com os princípios, objetivos e determinações da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), do Programa Nacional de Educação Ambiental (Pro-NEA), da Política Estadual do Meio Ambiente, do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e demais legislações vigentes.

Atendendo aos princípios e objetivos das referidas legislações, a SME em seu processo de reorganização curricular e administrativa constituiu, em 2015, um núcleo de Educação Ambiental responsável por elaborar e



implementar a Política Municipal de Educação Ambiental na RMESP, de forma articulada e em todos os níveis e modalidades de Ensino.

Entendemos por Educação Ambiental os processos contínuos e permanentes de formação, individual e coletiva, que utilizem metodologias participativas e interdisciplinares para a ação reflexiva e crítica, a construção de valores e saberes, visando ao exercício da cidadania na melhoria da qualidade de vida, no controle social sobre as políticas públicas.

Neste sentido, o Núcleo de Educação Ambiental da SME vem fomentado a participação dos profissionais da Educação Municipal oferecendo formação complementar em todos os níveis e modalidades de ensino, com o propósito de provocar nas Unidades Educacionais, a possibilidade de desenvolvimento, de forma interdisciplinar, de programas, projetos e ações de Educação Ambiental voltados, prioritariamente, às temáticas:

Meio Ambiente, educação e cidadania; mudanças climáticas; zoneamento urbano e ambiental; gestão dos resíduos sólidos; saneamento ambiental; gestão da qualidade dos recursos hídricos; minimização da poluição do ar; minimização da poluição sonora; transição agroecológica; manejo dos recursos florestais; gestão das unidades de conservação e das áreas especialmente protegidas; uso e ocupação do solo; preparação e mobilização de comunidades em situação de risco tecnológico²³, geológico, hidrológico e climático; desenvolvimento urbano; planejamento da mobilidade humana e dos transportes; desenvolvimento das atividades agrícolas; desenvolvimento das atividades industriais; desenvolvimento de tecnologias; sistemas de produção e de consumo; defesa do patrimônio natural, histórico e cultural; proteção e bem-estar animal; matrizes energéticas; soberania e segurança na saúde e alimentação.

Nas perspectivas de uma Educação Integral, os projetos em Educação Ambiental devem priorizar o reconhecimento dos espaços educacionais, as inter-relações entre os indivíduos e os recursos naturais, e o impacto de nossas ações na sociedade e em cada comunidade na qual estamos inseridos, objetivando sempre a reflexão crítica que possibilite aos sujeitos mudanças de hábitos para assim buscar a equidade no uso e distribuição dos recursos, conservação do ambiente e garantia de direitos, fortalecendo uma relação ética e sustentável da sociedade humana com o ambiente que a integra e é por ela constituído.

23 Riscos Tecnológicos podem ser definidos como eventos acidentais, envolvendo ou não substâncias perigosas que podem ocorrer em espaço público, equipamento coletivo, estabelecimento ou área industrial, suscetíveis de provocar danos significativos entre trabalhadores, população, equipamentos ou ambiente.



Núcleo de Educomunicação

Em 2001, a RMESP aderiu à proposta de Educomunicação, por meio de uma parceria com o Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (NCE/ECA/USP), como uma iniciativa piloto, denominada Educom.Rádio, que focava na promoção de rádios escolares, em comunidades de grande vulnerabilidade social. Em 2004, essa iniciativa foi transformada em política pública reconhecida pela Lei Municipal nº 13.941/2004, que instituiu o Programa EDUCOM – Educomunicação pelas Ondas do Rádio.

Como Programa da SME, o Nas Ondas do Rádio – NOR ampliou as ações por meio de formação e acompanhamento das propostas de trabalho para outras mídias, com formação continuada ministrada por especialistas em Educomunicação para professores que desenvolviam projetos no contra turno escolar. No final de 2015, a partir da Reforma Administrativa da SME, o NOR passou a ser denominado Núcleo de Educomunicação.

Compreende-se a Educomunicação como a construção de um ecossistema comunicativo²⁴ aberto e participativo nas escolas e em outros ambientes educativos. O fazer educucomunicativo ancorado na inclusão; criatividade; motivação; observação crítica e experimentação; participação ativa; interatividade; integralidade,²⁵ qualidade; afetividade e cooperação, representa o efetivo direito à comunicação, promovendo a aprendizagem individual e coletiva por meio da leitura crítica e da produção colaborativa de mídia. Favorece também a autoria e o protagonismo infantil e juvenil o que evidencia a sintonia com a atual proposta curricular construída coletivamente pela RMESP.

As práticas educucomunicativas desenvolvidas nas Unidades Educacionais como a produção de jornal, vídeo, rádio, fotografia e quadrinhos, por exemplo, possibilitam a integração dos componentes curriculares abrindo caminho para os diálogos interdisciplinares.

A participação direta no processo de produção da comunicação traz às/aos educandas/os a ampliação da cidadania, pois o processo de elaboração da comunicação é educativo, não somente pelos conteúdos emitidos - crítico-denunciativo-reivindicatório e anunciativos -, mas também pelo envolvimento.

24 Para saber mais sobre o conceito de ecossistema comunicativo sugerimos a leitura do artigo “CONCEPÇÃO DIALÓGICA E AS NTIC: A EDUCOMUNICAÇÃO E OS ECOSISTEMAS COMUNICATIVOS” disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/86.pdf>

25 Baseada nos quatro pilares da educação definidos por Jacques Delors: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.



A autonomia e o empoderamento das educandas e educandos, por meio do fazer e da compreensão do que se faz e da proposição de novas ações fortalecem a autoria de todos os envolvidos.

Dentre as atribuições do Núcleo de Educomunicação, considerando as diversas possibilidades de ações pedagógicas na perspectiva dos Direitos de Aprendizagem estão: difundir a Educomunicação como um novo território do saber, como referencial teórico e metodológico para formação integral do sujeito e promover o Direito à Comunicação, o direito à informação, o exercício do direito à liberdade de expressão e a apropriação democrática das tecnologias da comunicação, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Núcleo de Educação Étnico-Racial - NEER

O Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER) é responsável, por promover ações que viabilizem a implementação das Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de História da África e das culturas Africanas e Afro-brasileira, e das culturas dos povos indígenas, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Além disso, o Núcleo possui um trabalho curricular e de formação voltado para a Educação para Imigrantes.

Assim, desde 2013, o NEER possui três áreas de ação formalmente constituídas: a) História e Cultura Africana e Afro-brasileira; a) História e Cultura Indígena e Educação Escolar Indígena; c) Educação para Imigrantes e Educação Escolar para Populações em Situação de Itinerância.

Aliado a esse processo de consolidação de uma política pública de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no município de São Paulo, tem-se o GTP – Grupo de Trabalho Permanente: “Educação para as Relações Étnico-raciais – Leis 10.639/03 e 11.645/08, formado pela equipe de SME/COPED/NTC/ Núcleo de Educação Étnico-racial e por representantes das 13 Diretorias Regionais de Educação, das equipes de DIPED, Supervisão e DICEU/Educação Integral, além dos CEUs. O grupo tem se reunido mensalmente desde junho/2013 e cumpre um papel central na formulação, gestão, articulação e implementação de políticas relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Considerando o previsto nas Leis federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da Histórias e Culturas africana, afro-brasileira e dos povos indígenas/originários e que demandam

uma agenda curricular e de formação docente descolonizadora, criamos e ousamos iniciativas como a estruturação e oferta regular de cursos de Introdução, Específicos e de Arte-educação (10 linguagens artísticas) acerca da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), a realização do I e II Congresso Municipal para as Relações Étnico-raciais (formato bienal: 2014 e 2016) e, em parceria com a Coordenadoria de CEUs e Educação Integral (COCEU), a construção e realização da Mostra Cultural Agosto Indígena (2014 e 2015), a Mostra Cultural Novembro Negro (2013, 2014 e 2015) e a implantação e o desenvolvimento dos Jogos de Tabuleiros: a) Mancala Awelé (origem africana) e b) Jogo de Onça (origem indígena). Em parceria com a COPED/NTC/Sala e Espaço de Leitura, realizamos em 2014 e 2015, o Projeto Leituraço (Entre Textos e Contextos) na RME-SP, a qual desenvolve e vem construindo uma política do livro e leitura que valorize as matrizes civilizatórias afro-brasileira, indígena e latino-americana. Nos cursos para os Profissionais da RME-SP, o Núcleo trabalha com 10 linguagens artísticas: hip-hop, capoeira, teatro, artes plásticas, audiovisual, literatura, cultura popular, artesanato, dança e música.

Também lidamos contemporaneamente com fluxos migratórios mais intensos, dada a desigualdade econômica entre os países. Tendo em vista a característica da educação como um direito humano universal, o princípio e a garantia do pleno acesso e permanência dos alunos e alunas migrantes nas Unidades Educacionais torna-se um importante referencial de acolhimento, o que nos colocou a necessidade de conceber e realizar a oferta regular de cursos de Introdução, Específicos e de Arte-educação sobre Educação e Movimentos migratórios e, em parceria com a Coordenadoria de CEUs e Educação Integral (COCEU), a criação da Mostra Cultural Dezembro Imigrante (2014 e 2015) e a Mostra Cultural Brasil Latino (2016), sob a perspectiva da Pedagogia Intercultural e combate à xenofobia.

Tendo em vista os pilares da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER: prevenção e combate ao preconceito, discriminação e racismo) e da descolonização do saber e do currículo, o Núcleo de Educação Étnico-racial desenvolve ações curriculares, de formação e gestão pedagógica, a partir de uma perspectiva multi, trans e interdisciplinar e de maneira transversal e dialogada com outros Núcleos e Divisões da COPED. Segundo Nilma Lino Gomes,

“a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de



conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a idéia de raça; entender a distorcida realocação temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores. (GOMES, p. 107-108)

Os processos de tensionamento dos currículos podem possibilitar uma mudança cultural e política na educação brasileira, de forma a permitir a construção e engendramento de pedagogias que favoreçam o fortalecimento das identidades étnico-raciais, culturais e sociais de alunos e profissionais da RME-SP.

Núcleo de Sala e Espaços de Leitura

Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável
O direito à literatura
Antonio Candido, 1988

Busque a outra margem
Ser esperto não é vadiagem
Numa boa segure o leme, atravesse a ponte
Venha!
Periféria!
Venha
Nóis é ponte e atravessa qualquer rio
Marco Pezão, 2013

As Salas de Leitura existem na Rede Municipal de Educação – RME há mais de quarenta anos. Desde lá, muitas foram as propostas para esse espaço. E ao longo de quatro décadas, o que se consolidou foi um projeto e um

espaço privilegiados para a leitura e a literatura, explicitando conquistas no currículo, como campo em disputa.

Os pressupostos desse espaço e dos trabalhos que vem sendo desenvolvidos e trazidos à baila são a literatura como um direito inalienável do ser humano²⁶ e a precedência da leitura do mundo em relação à leitura da palavra.²⁷

Segundo o professor Antonio Candido, cada sociedade define que direitos lhe são incompressíveis, por exemplo, comer, beber, morar, enfim, os direitos que não podem, ou não deveriam, ser negados a ninguém. Assim sendo, na medida em que cada sujeito não é capaz de passar um dia sequer sem fabular, seja acordado ou dormindo, a literatura, entendida de um modo geral como a elaboração, sob diversas formas, desta capacidade de fabular, constituiria um direito incompressível, portanto, inalienável, porque inerente ao ser humano, e no caso de haver a negação do direito à literatura, se configuraria uma situação de extrema violência com a negação de um direito inalienável a qualquer ser humano.

No que diz respeito à leitura, Paulo Freire nos diz que a leitura do mundo precede à leitura da palavra, os sujeitos leem o mundo a sua volta e tal leitura não é, necessariamente, derivada da leitura da palavra, enquanto esta sim depende, invariavelmente, da leitura do mundo, visto que, as palavras carregam conteúdos e significados que precisam de certo cenário, de experiências, para serem produzidas e compreendidas, para cumprir a função primeira da palavra: comunicação. Tal definição leva a considerar o repertório que os sujeitos carregam consigo e que foi constituído em suas vivências e experiências diárias.

Na Sala de Leitura, as educandas e os educandos, vêm lendo o mundo e entrando em contato com as mais diversas literaturas. Lendo palavras. Lendo pinturas. Lendo o teatro e o cinema. Lendo pessoas e o mundo.

Outro conceito trazido, como um dos pressupostos dos trabalhos da Sala de Leitura, é o de bibliodiversidade²⁸. A composição de um acervo que tenha uma pluralidade de gêneros textuais e autores e autoras de diversos grupos sociais, regiões e países. Nesse sentido, entende-se que o acervo da

26 CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A. Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

27 FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: FREIRE, P. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

28 No que diz respeito aos objetivos e diretrizes dos trabalhos da Sala de Leitura, assim como a organização e as principais características do perfil dos Professores Orientadores de Sala de Leitura, ver a Portaria n.7655/15. Vale ainda dizer que, os objetivos e diretrizes dos trabalhos da Sala de Leitura estão em consonância com o Plano Municipal do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca (PMLLB) da Cidade de São Paulo, instituído pela Lei 16333/15.



Sala de Leitura deve ser composto de obras produzidas por homens e mulheres, brancos e negros, brasileiros e estrangeiros, das centralidades urbanas e das periferias, enfim, narrativas plurais que dividam igualmente a mesma luz no palco da literatura.

A bibliodiversidade na composição do acervo e as formações continuadas dos Professores Orientadores de Sala de Leitura – POSL²⁹ caminham junto à produção destes documentos e apontam para o mesmo sentido: a descolonização do currículo. E aqui se faz necessário deter-se, ainda que muito rapidamente, sobre a ideia de descolonização de currículo.

Alinhada à concepção de currículo já expressa e que dá diretriz para todo o trabalho da COPED, a organização do tempo e do espaço das Salas de Leitura, bem como a natureza interdisciplinar da literatura aparecem como experiências concretas de um currículo que se realiza nos livros e cadernos, na arquitetura, no tempo e espaço escolares, nas atividades e diálogos propostos, enfim, um currículo que organiza o mundo de modo menos fragmentário, mais humano e crítico.

A composição de um acervo plural aliada a uma formação continuada que oportuniza ao Professor Orientador de Sala de Leitura o contato e a fruição estética de diferentes culturas pode inserir as/os educandas/os no universo da literatura e da fabulação a partir das mais variadas narrativas e personagens. Narrativas e personagens que podem ser totalmente novos, ou, absolutamente (re)conhecidos por elas(es). Explicitando-se que o brilho da literatura correu nas mãos dos mais variados autores e autoras de estilos diferentes e em épocas diferentes. Temos então, grupos e classes que se empoderam no sentido de tomar para si a autoria da própria história e de outras tantas. Isto é, toma-se para si a condição esclarecida da autoria. Assim sendo, trabalha-se para que seja estabelecido um diálogo entre leitores e leitoras, autores e autoras, que não se encerra no próprio espaço e tempo da Sala de Leitura, mas que, os transcenda, assim como transcende a escola. Um diálogo em que educandas e educandos reconheçam-se nas narrativas e tenham acesso a outras tantas histórias.

O que está em jogo no acesso à literatura e à leitura é o direito à fantasia e a leituras e releituras outras do real. A visibilidade de identidades que, por tanto tempo foram escanteadas ou invisibilizadas nas prateleiras de livros, a formação e o reconhecimento de sujeitos autores. Acredita-se que, desse modo, a literatura cumpra um dos seus papéis mais importantes,

29 Já no que diz respeito a mobilização desses conceitos, seja nas formações oferecidas aos Professores Orientadores de Sala de Leitura, seja nas ações propostas e realizadas nas escolas, vale destacar o “Leituraço!” e a “FLIMPi! – Feira Literária Marginal Periférica e Independente.” Ambos projetos promovem as literaturas não hegemônicas, seja com formação aos professores, seja com sugestões de práticas leitoras junto aos estudantes nas Unidades Educacionais de toda a Rede Municipal de Ensino.

segundo as palavras de Antonio Candido: a humanização do humano. E que, de algum modo, aquele diálogo estabelecido entre os olhos e ouvidos atentos a uma história potencializem a percepção do mundo e as futuras narrativas que serão escritas e contadas.

Núcleo de Tecnologias para a Aprendizagem - TPA

A Linguagem Logo foi desenvolvida por Seymour Papert, um educador matemático, nos anos sessenta, no MIT - Massachusetts Institute of Technology, de Cambridge, MA, Estados Unidos, e adaptada para o português em 1982, na Unicamp, pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação. A proposta da Linguagem LOGO era colocar a criança para comandar um robô ou uma representação de robô na tela do computador. Um dos primeiros robôs controlado pela Linguagem LOGO lembrava a forma de uma tartaruga. Por meio dessa linguagem, o computador passou a ser usado como uma ferramenta para a criança realizar ações: comandar o robô ou criar desenhos. Era uma forma de usar o computador muito diferente dos tutoriais e da instrução programada que eram usados na educação na época em que a LOGO foi criado. Não existia uma "resposta certa" a ser dada. Ao usar a linguagem Logo, era a criança quem ensinava o computador a realizar alguma coisa por meio dos comandos. O usuário interagia livremente e o conhecimento era construído a partir da reflexão sobre as reações decorrentes dos comandos dados.

<https://sites.google.com/site/infoeducunirio/perspectiva-construtivista/linguagem-logo>

A história da inserção de Tecnologias na RMESP tem início em 1987 com o Projeto Introdução à Informática – as primeiras experiências de uso de computadores nas escolas e a proposta pedagógica consistiam no Projeto Gênese³⁰ e na Linguagem Logo.

Em 1994 é publicado o Decreto nº 34.160 que instituiu o Laboratório de Informática Educativa em todas as Unidades educacionais da RMESP, além da criação de um Grupo de acompanhamento do Programa na Secretaria Municipal de Educação e também nas regiões. Posteriormente, em 1995, procedeu-se a designação de educadores que comporiam a equipe responsável pela implantação deste Programa na RMESP, o Professor Orientador de Informática Educativa – POIE.

O surgimento dos Laboratórios de Informática Educativa nas escolas municipais teve como premissa a construção de uma escola pública de qualidade para o filho do trabalhador. Sua configuração, assim como as

30 O Projeto Gênese ocorreu no período de 1990/1992, com a capacitação de 30 professores em parceria com a Unicamp. Esses professores multiplicadores formavam o grupo central da Diretoria de Orientação Técnica – DOT. O projeto foi implantado como piloto em seis escolas. Os Laboratórios das escolas eram equipados com 15 computadores, televisores, impressora, cartuchos da Linguagem Logo e demais mobiliários.

práticas desenvolvidas em seu interior estavam ligadas às reflexões de Seymour Papert e Paulo Freire na direção da construção de cidadãos autônomos constituídos para além de apenas prover acesso ao saber, mas possibilitar que este saber fosse construído pelas classes populares atendidas nestas escolas.

Ao longo desse período, as tecnologias digitais foram se desenvolvendo e multiplicando cada vez mais, o que fez surgir inúmeras

propostas de uso das mesmas nos espaços educativos. Atualmente as tecnologias ocupam um espaço importante no currículo tendo a Informática Educativa como um programa fortemente integrador, com ações pedagógico-comunicacionais definidas e embasadas nos princípios de gestão democrática, diálogo, protagonismo, colaboração, autoria, inclusão digital e interdisciplinaridade.

As transformações ocorridas nos últimos anos nos Laboratórios de Informática Educativa propiciaram o surgimento de um novo ambiente nos espaços educativos, com a emergência de novas relações entre os educandas e educandos e destes(as) com os demais sujeitos do ambiente educacional em função das novas possibilidades de interação que as tecnologias propiciam ao permitirem e estimularem uma maior conexão com o outro (por meio da fala, escrita, telégrafo, telefone, carro satélite, computador, impressora, fax, internet, telefone celular, GPS, smarthphone, banda larga etc.) As infinitas modalidades de expressão, publicação, atuação, escolha, criação, emissão de opinião e capacidade de influência, afeta e modifica as formas com que os conteúdos e informações estão sendo distribuídos, favorecendo assim a coletividade. É uma mudança social impactante, que amplia as possibilidades de aprendizagem e construção do conhecimento nos diferentes tempos e espaços de aprendizagem.

Da mesma forma que a tecnologia evolui socialmente, o trabalho realizado nos Laboratórios de Informática também precisa avançar seguindo as tendências e inovações tecnológicas, mas sem deixar de apontar como premissa o sujeito como centro do processo educativo. Trata-se de propiciar o uso de aparatos tecnológicos pelos educandos e educandas como recursos pedagógico--comunicacionais da tecnologia, e a web tem papel importante neste avanço, permitindo sair do estágio de consumidor de informação para participante ativo, publicando conteúdos em plataformas

O POIE , sempre teve papel relevante como parceiro na disseminação e contextualização do uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, de forma interdisciplinar. Com a reforma curricular o Laboratório de Informática Educativa passa a fazer parte da área Integradora de Projetos acentuando ainda mais este papel. Para saber mais consulte a Linha do Tempo disponível na página da Informática Educativa no Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/linha-do-tempo>



digitais de forma praticamente instantânea, interação que interfere também na tomada de decisão das pessoas.

Neste sentido, pensando no processo educacional, saber conectar e associar informações, trabalhar com diferentes linguagens e mídias, considerar a leitura e resolução de problemas, pesquisa, investigação, análise crítica e produção de peças comunicacionais diversas, construção e fortalecimento das aprendizagens, a partir de práticas protagonistas e dialógicas, torna-se essencial à formação do cidadão contemporâneo.

O grande desafio que se coloca ao professor é como integrar de forma contextualizada e qualitativa essas Tecnologias digitais às práticas de ensino e ao processo de aprendizagem. Entender como essas Tecnologias potencializam os processos e a aprendizagem é de extrema importância para que os Educadores entendam as tecnologias como facilitadoras privilegiadas para a construção do conhecimento de forma colaborativa.

O POIE, que atua nos Laboratórios de Informática Educativa, um dos espaços designados como área Integradora de Projetos³¹, tem papel relevante como parceiro na mediação desses processos para vivência, disseminação e contextualização do uso das tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem, de forma interdisciplinar. A disseminação das práticas dos POIE com seus pares tem sido estimulada para a criação de uma cultura de gestão, divulgação e compartilhamento de todo esse conhecimento com a Rede, para enriquecimento de tais ações e fortalecimento de uma proposta consistente e coerente com as premissas das orientações do Programa Mais Educação São Paulo.

Em consonância com o documento Programa Mais Educação São Paulo: Subsídios de Implantação (São Paulo, 2014), o Núcleo de Tecnologias para a Aprendizagem tem incentivado a estruturação e implementação de projetos que sejam desenvolvidos a partir da aprendizagem por investigação e resolução de problemas, alicerçada por processos pedagógico-comunicacionais voltados à garantia dos direitos de aprendizagem, calcados no processo de melhoria de ideias e na Avaliação Formativa, considerando discussões sobre Cultura Maker, abordagem de Linguagem de Programação, Gamificação e de Robótica.

31 O Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo prevê mudanças importantes na estrutura das diversas Matrizes Curriculares que organizam o currículo nas diversas etapas e modalidades no Ensino Municipal. Nos três ciclos do Ensino Fundamental, o espaço e o tempo do trabalho das Áreas de Integração, serão compostos por professores de Artes, de Educação Física, Professores Orientadores de Sala de Leitura, Professores Orientadores de Informática Educativa e professores de Inglês. Seus trabalhos serão marcados pelo planejamento integrado assim como por ações interdisciplinares com as demais áreas de conhecimento. Suas ações serão organizadas preferencialmente por Projetos.

Importante frisar que o trabalho dentro dos Laboratórios sempre foi pensado a partir da elaboração de Projetos. Parte significativa dos projetos desenvolvidos nas Unidades tem como pressuposto o incentivo, através do diálogo entre educando e educador, da autoria e do trabalho colaborativo. São muitos, projetos inovadores que procuram observar as demandas da escola e seu entorno e valorizam a diversidade da comunidade escolar, tornando-se assim, projetos de destaque e de referência para outros professores, a partir da publicação e divulgação nos canais existentes, tais como blogs, Facebook e canais institucionais da RMESP. Um bom exemplo desta prática, a partir da Reorientação Curricular, é a proposta de desenvolvimento dos Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCA), que mostram que há uma cultura que vem se firmando na Rede e que é muito positiva: a de autonomia em relação à concepção, elaboração e realização de projetos. Pensando no trabalho com projetos, os educadores e educandos têm a sua disposição na Imagem Pedagógica dos computadores diversos softwares de autoria, com os quais podem trabalhar com diversos tipos de mídias, tais como editores de vídeo, gravação de voz, editores de fotos, linguagem de programação, pacote Office, produção de HQ, jogos digitais, dentro outros. Também podemos destacar os softwares de acessibilidade, que conversam com a questão da Tecnologia Assistiva, no auxílio ao educando com deficiência.

Propostas³² ligadas ao trabalho com projetos e resolução de problemas e à Cultura ou Movimento Maker têm a intenção de fortalecer a Unidade Educacional como espaço de criação e recreação de cultura digital tendo como pilares a compreensão, experimentação, investigação, apropriação, colaboração e capacidade de construir conhecimentos.

O Movimento Maker ou Cultura Maker tem origem e se firma a partir de dois movimentos de

Links das Ações promovidas pelo Núcleo de Informática:

http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Entrega-dos-Kits-de-Robotica-Educacional#.VvwfIAGS7_p.facebook

<https://www.youtube.com/watch?v=njWnEsTsjH0&feature=share>

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Encontro-de-formacao-inicial-para-Professores-de-Informatica-Educativa>

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Seminario-proporciona-reflexao-sobre-Cultura-Maker#.VuyH6IE-Epl.facebook>

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Seminario-e-Mostra-de-Tecnologia>

<https://www.facebook.com/acessibilidadeeinclusao/videos/996343957054725/>

<https://www.youtube.com/watch?v=6Rv0IIDAGI8>

32 Podemos destacar as seguintes ações promovidas pelo Núcleo: Seminário e Mostra de Tecnologia (2015); Jams de Robótica (2015), Curso de Aprendizagem por Investigação e Gestão de Projetos de Tecnologia na Escola, Formação para POIE Ingressante (anual); Curso de Cultura Maker (2016), curso de Gamificação (2016), Entrega dos Kits de Robótica para 115 EMEFs (2016) e ações voltadas ao Projeto Aluno Monitor (anual). As ações foram voltadas para POIEs, CPs e outros professores da RMESP.

resistência à padronização, a produção em massa e conseqüentemente ao incentivo ao consumismo fortalecido pela vida moderna e lógica de mercado que se proliferou pelas redes de comunicação existentes, e também um resgate do traço natural do ser humano da inventividade, do descobrir como fazer, entendendo os processos de criação, trazendo consigo forte preocupação ambiental, em relação principalmente, as questões relacionadas à diminuição do consumo e do reaproveitamento dos bens produzidos. Traz um novo olhar para os territórios, a realidade local, a relação com as pessoas e destas com o ambiente, inserindo espaços de experimentação formados por coletivos (grupos de pessoas com os mesmos interesses), principalmente se utilizando de tecnologias abertas. O diferencial do Movimento Maker atual é exatamente seu caráter marcadamente tecnológico ou digital e especialmente o que a internet traz e agrega a esse movimento no que diz respeito ao compartilhamento do que se faz e a colaboração com o que se faz, num movimento que alia tecnologias convencionais e digitais na constituição de referenciais éticos como a cooperação e a solidariedade, conectando pessoas e Tecnologias de forma consciente.

Nesse contexto, a Robótica e a Linguagem de Programação, além de ampliar e oportunizar aos estudantes condições para o desenvolvimento de conhecimentos ligados à lógica, noção espacial, pensamento matemático, trabalho em grupo, organização e planejamento de projetos interdisciplinares, criatividade, autonomia e protagonismo social, marca um caráter inventivo e criativo nos projetos das Unidades Educacionais, que partem de suas realidades locais, trabalhando com os recursos que se tem, com base no protagonismo e autoria de alunos e professores.

A Gamificação como uma estratégia pedagógica, incorpora elementos da linguagem dos games, e os games ou jogos digitais como recursos educacionais, numa proposta de formação docente como política pública. Tem como objetivo trazer à tona e para o contexto da sala de aula elementos

culturais contemporâneos, já inseridos na vida cotidiana das crianças e adolescentes, mas relegados à sala de aula, por não possuírem um caráter claramente pedagógico, mas com potencial educativo, didático e criativo privilegiado para esse fim. As narrativas e estratégias propostas pelos games e também por ações gamificadas, que podem se valer ou

Realidade aumentada pode ser considerado como um sistema que combina elementos virtuais com o ambiente real, poder ser interativa e com processamento em tempo real. É concebida em três dimensões ou camadas. Um exemplo é o uso de QR CODE.

não da realidade aumentada permitem, de forma lúdica, que se possam trabalhar diferentes temáticas, com faixas etárias diversificadas de maneira compartilhada, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, do

protagonismo, do espírito investigativo e colaborativo.

Olhar para os Laboratórios de Informática atuais como espaços de experimentação que favorecem a coletividade, a formação de redes com práticas protagonistas e dialógicas, que criam novos significados e culturas do uso das Tecnologias, traz o sujeito ao centro do processo fortalecendo seu papel de ator social, reflexivo e crítico, compreendendo-se como ser único e múltiplo.

Os games são produtos culturais programados que podem ser usados como recursos educacionais, assim como um livro, um filme, uma obra de arte que são incorporados como parte de uma estratégia pedagógica de apresentação, discussão, reflexão, crítica ou inspiração para uma ação de autoria. Só jogar não é a estratégia pedagógica em si, mas o que se faz a partir do ato de jogar. Gamificação é a própria estratégia pedagógica que incorpora elementos da linguagem dos games, podendo ser adaptada para diferentes contextos e situações, utilizando-se de recursos digitais ou não. (Carolei, 2015)

Divisão de Educação Especial - DIEE

A Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Organizada desta forma, ela se torna parte integrante da educação regular, devendo o Projeto Político-Pedagógico – PPP prever as ações para assegurar os direitos de aprendizagem, o respeito e a valorização da diversidade humana e o combate a quaisquer tipos de preconceitos e formas de discriminação, na perspectiva de garantir a Educação para Todos.

Os serviços de Educação Especial no Município de São Paulo envolvem os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI, Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI, Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI, Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS e Instituições Conveniadas.

O acesso, a participação e a aprendizagem dos educandos e educandas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são direitos assegurados na legislação vigente. Entretanto, há que se eliminar as barreiras atitudinais e ambientais que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Na perspectiva da educação inclusiva, o currículo é o mesmo para todos e sendo assim, ensinar a todos demanda a organização de situações de aprendizagem que reconheçam a singularidade de cada sujeito, as dife-

rentes possibilidades de interpretação, de entendimento e construção de estratégias didáticas que assegurem a aprendizagem de todos.

O Programa “Mais Educação São Paulo” evidencia a necessidade de o processo de reorientação curricular garantir a discussão da importância da escola pública como locus da formação de valores sociais, éticos e de cidadania, baseada no princípio de respeito e valorização da diversidade e da diferença.

A Educação Especial, por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE, realizado de forma articulada entre os educadores da Unidade Educacional e os professores do AEE, identifica as barreiras que impedem ou dificultam os educandos/educandas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de participarem efetivamente das atividades educacionais, de se desenvolverem e aprenderem, e demanda a organização das atividades, estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade a fim de assegurar a este público o acesso ao currículo.

O PPP de cada Unidade Educacional deve assegurar a oferta do AEE, consideradas as mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades específicas de cada educando e educanda, bem como as condições e recursos humanos, físicos, financeiros e materiais que favoreçam seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A promoção, a ampliação e a qualificação das ações voltadas à efetivação dos direitos das pessoas com deficiência desenvolvidas pela SME revelam o compromisso com a redução das desigualdades e demanda a necessidade de ações articuladas entre as Divisões e Núcleos da Secretaria, bem como a construção de redes de apoio, a fim de promover o resgate da cidadania nos territórios de maior vulnerabilidade.

O compromisso com a melhoria da qualidade social da educação, com a gestão escolar democrática e participativa e com a garantia de um sistema educacional inclusivo, no qual todos possam aprender e construir conhecimento, respeitadas suas potencialidades, em todas as etapas e modalidades da educação, com base na igualdade de oportunidades – evidencia-se por ações que objetivam:

- Formação dos profissionais de Educação e comunidade educativa com a oferta cursos na área de Educação Especial;
- Institucionalização do Atendimento Educacional Especializado – AEE no Projeto Político-Pedagógico;
- Acessibilidade arquitetônica, de comunicação e curricular ao público-alvo da Educação Especial;

- Produção de documento orientador da política de Educação Especial Paulistana e revisão das normas e dispositivos legais;
- Ampliação do quadro de profissionais de cada CEFAl, potencializando o acompanhamento ao atendimento educacional especializado mais próximo às Unidades Educacionais e aos alunos;
- Ampliação da quantidade de visitas às Unidades Educacionais/itinerâncias realizadas pelo CEFAl, para acompanhamento pedagógico aos alunos com deficiência nas Unidades Educacionais, bem como a formação continuada, em serviço, dos educadores;
- Aquisição de material didático, mobiliário adaptado e recursos de tecnologia assistiva;
- Fortalecimento da rede de proteção social e da articulação intersetorial;

Os processos formativos e de acompanhamento contribuem para as reflexões do currículo, da avaliação e da gestão pedagógica e tomadas de decisões na perspectiva de assegurar educação para todos e os direitos de aprendizagem.

Núcleo Técnico de Avaliação - NTA

Avaliação para aprendizagem³³

A avaliação é uma prática humana presente em nosso cotidiano, isto é, avaliamos, em nosso trabalho, nas relações pessoais, e até mesmo em tomadas de decisões corriqueiras. Ainda assim, quando falamos em avaliação educacional faz-se necessário inverter o olhar e não reduzi-la somente a medida e a classificação, mas sim pensá-la em um contexto mais amplo, pedagógico, que considera as questões presentes no currículo, na realidade escolar, na heterogeneidade das crianças e jovens, em suas singularidades

³³ Esse texto foi construído pelo Núcleo Técnico de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo a partir da conjunção de dois documentos produzidos pela Rede - os quais são: Programa Mais Educação São Paulo: Subsídios 4: Avaliação Para Aprendizagem: externa e em larga escala e Agir com a escola: visitar, ressignificar, avaliar, replanejar.



e nos seus diferentes modos e ritmos para aprender, enfim, no processo educativo como um todo.

Por isso, é importante partir de uma concepção de avaliação em função de uma política educacional e do contexto em que ela se realiza. Caso contrário, ela irá se tornar mero mecanismo de controle ou um dispositivo pragmatista. Nesse sentido, é importante construir práticas e instrumentos avaliativos que visem trazer elementos para novas ações ou intervenções, mudanças de rumo, busca de alternativas, tomadas de decisões ou para reafirmar caminhos percorridos, ressaltando que todo processo de avaliação deve ter como objetivo a tomada de decisão do avaliador ou de quem analisa seus resultados.

Essa análise envolve reflexão sobre as situações de ensino-aprendizagem e desenvolvimento integral das educandas e dos educandos. Trata-se de seguir construindo um ambiente educativo em que as características, os tempos e os ritmos de cada sujeito sejam considerados de modo que a experiência educativa reconheça, respeite e valorize as singularidades dos estudantes e que contribua para uma educação inclusiva, justa e democrática.

A avaliação, portanto, deve privilegiar o processo e diagnosticar as aprendizagens das educandas e dos educandos. Assim, reforça-se a ideia de que avaliar não é apenas medir, testar, examinar, mas também, e principalmente, construir uma análise pedagógica a partir dos dados levantados. E ao identificar erros e insuficiências, possibilita intervenções e ações pedagógicas com foco no êxito educacional. Descaracterizando dessa forma o erro como um dado negativo e sim algo importante para pensar e implementar ações educativas que visem a garantia do direito à aprendizagem, ao desenvolvimento integral e à continuidade na trajetória escolar.

Para tanto, é preciso estabelecer um diálogo que envolva os diversos sujeitos de maneira autônoma e autoral, construindo critérios que correspondam aos objetivos dos processos educativos e promovam a melhoria das aprendizagens.

A Avaliação Para Aprendizagem poderá ocorrer por meio das três dimensões avaliativas: a avaliação interna, a avaliação externa e a avaliação institucional.

Avaliação Interna

A Avaliação Interna é aquela que ocorre nos espaços escolares envolvendo educadoras/ educadores e estudantes numa perspectiva diagnóstica, formativa e somativa. Dessa forma, a avaliação interna envolve a utilização de

diversos instrumentos avaliativos, sucedido por uma análise dos dados que deverá orientar ações pedagógicas que visem à melhoria da aprendizagem.

Importante ressaltar que a avaliação interna deve acontecer numa perspectiva dialógica e construída através da interação entre os sujeitos envolvidos conforme descreve Fernandes (2009).

A avaliação das aprendizagens dos alunos deve desenvolver-se em contexto, integrada nos processos de ensino, com uma participação ativa dos alunos. É privilegiada a interação entre os alunos e entre estes e o professor. Assume-se a subjetividade do processo avaliativo e reconhece-se que professores e alunos interferem no processo de avaliação e o influenciam através dos seus conhecimentos, das suas experiências, das suas concepções e dos seus valores. As aprendizagens dos alunos devem ser avaliadas através de uma diversidade de estratégias, técnicas e instrumentos. (FERNANDES, 2009, p. 83)

Sendo assim, é preciso pensar na avaliação interna como um espaço privilegiado para reflexão da ação docente de maneira que esta possa subsidiar a educadora e o educador para reavaliar e replanejar, se necessário, as práticas pedagógicas. Por fim, a avaliação interna não deve estar descolada de todo o projeto político pedagógico da unidade escolar cujo objetivo é a formação integral do sujeito.

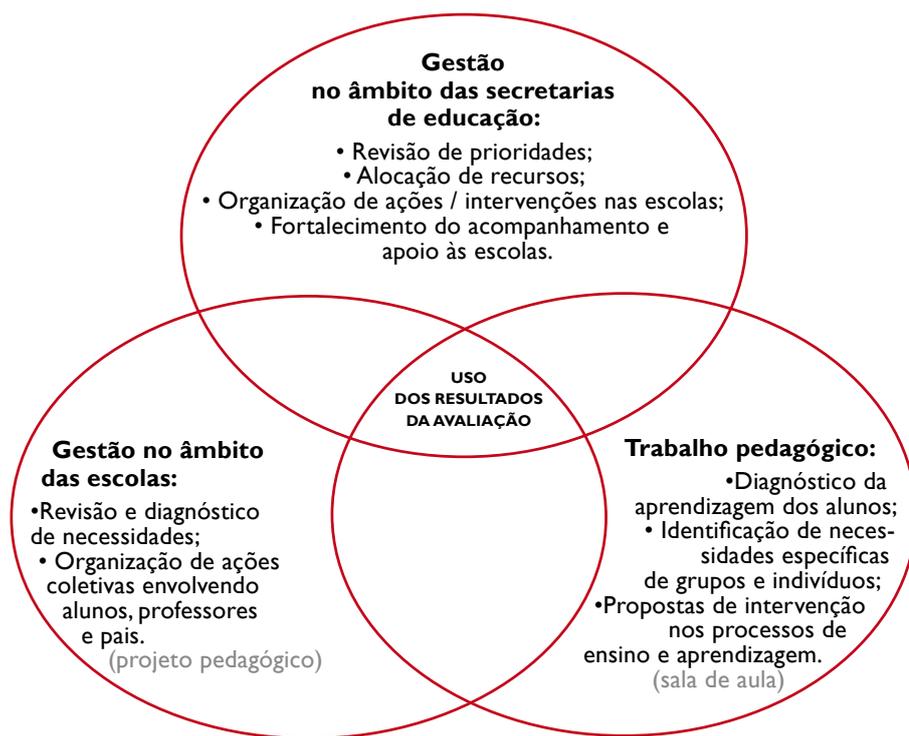
Avaliação Externa

A Avaliação Externa é concebida pela SME como um conjunto de ações para diagnóstico e identificação das condições de aprendizagem do sistema de ensino, com o propósito de balizar as políticas públicas e dimensionar os recursos públicos com vistas à melhoria da Qualidade Social da Educação e à universalização do Acesso e Permanência.

Do ponto de vista democrático e transformador, a avaliação externa não pode ter caráter punitivo, com seus resultados utilizados apenas para classificação entre as escolas ou mesmo distribuição de bônus entre os docentes, mas, pelo contrário, servir para orientar políticas públicas educacionais, melhorar a gestão, o ensino e garantir que as aprendizagens sejam significativas para orientar as ações didáticas, além de solucionar erros e impasses.

Assim, vale retomar o esquema (Blasis, 2014) que explica as relações estabelecidas entre uma avaliação externa com os objetivos acima mencionados:





Corresponsáveis pelos resultados de desempenho dos estudantes, essas três dimensões (gestão no âmbito das secretarias de educação, gestão no âmbito das escolas e trabalho pedagógico) interagem e se complementam. Considera-se que são mais exitosas quando empreendidas conjuntamente.

Na Rede Municipal de Educação de São Paulo ocorre a aplicação de quatro avaliações externas, três pertencentes ao âmbito federal e uma ao municipal: a Prova Brasil, a ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização e a Provinha Brasil, que estão vinculadas ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP e a Prova Mais Educação que é construída de maneira dialogada e coletiva dentro da própria rede.

Reconhecendo a importância que a Avaliação Externa ocupa no processo pedagógico nas escolas municipais, em 2015, o Núcleo Técnico de Avaliação abriu um diálogo com os professores e professoras das Escolas do Ensino Fundamental que culminou na constituição de um grupo de trabalho na SME/ COPED que trabalhou na construção da Prova Mais Educação, aplicada em junho e outubro de 2015. Em 2016, devido ao bom acolhimento que tal proposta teve pelas educadoras e educadores da rede, foi

decidido ampliar e qualificar ainda mais essa proposta de construção coletiva da Prova, assim sendo, tem-se buscado construir um movimento para:

- Promover o diálogo formativo entre educadoras e educadores com a Secretaria Municipal de Educação, para não só construir coletivamente o instrumento avaliativo, como também empoderar tais sujeitos de uma capacidade crítica e analítica referente à avaliação;
- Desenvolver um instrumento que consiga apresentar informações fidedignas e significativas para o trabalho pedagógico realizado nas escolas em seus diferentes segmentos.

Avaliação Institucional

A Avaliação Institucional é um instrumento para orientação do planejamento da política educacional consubstanciada no Mais Educação São Paulo e de sua gestão, desde a SME até as UEs na construção do seu PPP. Nos espaços educativos é de extrema importância buscar, juntamente com os estudantes, os familiares e a comunidade, a interpretação e compreensão da realidade local, a partir das práticas e vivências da investigação e da avaliação em uma perspectiva democrática, visando à promoção da qualidade social da educação.

Dentro dessa perspectiva vale lembrar a experiência implementada nas Unidades da Educação Infantil que busca promover o diálogo entre educadores e familiares por meio da construção do Plano de Ação visando à melhoria da Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

No Ensino Fundamental e Médio, o processo da avaliação institucional ocorre tanto externamente, em larga escala, bem como, internamente quando realizada nas UEs, tendo também como participantes a comunidade educativa e sujeitos do seu território para a discussão e reelaboração e/ou ressignificação do Projeto Político-Pedagógico. Para contribuir com as escolas do Ensino Fundamental e Médio temos o documento “Indicadores de Qualidade na Educação”, desenvolvido pelo Ministério da Educação/Inep, UNICEF, PNUD e Ação Educativa, além de outras fontes que podem ser pesquisadas para que as UEs construam seus próprios indicadores e formas de consulta a todos os segmentos de acordo com sua realidade, com o propósito de ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola.

Considerações de COPED

Esta coleção sobre os direitos de aprendizagem nos diferentes componentes curriculares, ora apresentada é a síntese de um processo constituído a partir da escuta atenta, do diálogo, com a participação dos integrantes das equipes da DIPED – Divisão Pedagógica das treze Diretorias Regionais de Educação, com os Formadores(as) Parceiros(as) e com cerca de 6.000 pessoas entre professores, coordenadores pedagógicos de todas as unidades de Ensino Fundamental e supervisores da Rede Municipal de São Paulo, participantes de Encontros e Seminários regionais, além dos que discutiram nos horários de estudo coletivo nas unidades educacionais de ensino fundamental da Rede Pública Municipal.

Nesse percurso, durante o qual diferentes vozes e olhares foram essenciais para a elaboração dos documentos, é preciso anunciar os dois direitos fundamentais às/aos educandas/os: I) o de acolhimento, reconhecimento e aprofundamento dos conhecimentos advindos das múltiplas culturas que compõem a escola pública nas diversas regiões da cidade e as que constituem a sociedade brasileira, e II) o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

O trabalho cuidadoso evidencia o compromisso com a garantia das condições para aprendizagem das crianças e jovens como sujeitos potentes, capazes de desejar conhecer e transformar a realidade em que vivem, tornando-se, junto às/aos educadoras/es, autores protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, há a escolha por construir o currículo numa perspectiva crítica e emancipatória, que faça sentido para a vida dos educandos e ao mesmo tempo considere a realidade contemporânea da cidade, do Brasil e do Mundo.

O desejo é o de que as reflexões geradas no movimento de construção dos documentos ora apresentados, promovam e subsidiem tantos outros debates e ressignificações das práticas pedagógicas vigentes nos diferentes espaços educativos, tendo como horizonte os direitos e os diferentes sujeitos presentes em nosso cotidiano escolar.

TOS

ZAGEM

Editorial

Centro de Multimeios | SME

Magaly Ivanov

Revisão - Biblioteca Pedagógica | CM | SME

Roberta Cristina Torres da Silva

Projeto Gráfico - Artes Gráficas | CM | SME

Ana Rita da Costa

Editoração - Artes Gráficas | CM | SME

Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO**

A Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, fruto de um movimento coletivo, articulado sob a premissa de uma escuta sensível e do diálogo constante, onde se destacam a autoria e o protagonismo das(dos) profissionais nas diversas instâncias da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Nesse caminhar, incorporando diferentes vozes e olhares, priorizamos um currículo crítico, inclusivo, descolonizado e emancipatório. Tal postura se legitima pelo compromisso político na garantia dos Direitos de Aprendizagem, inalienáveis, de todas as crianças e jovens desta cidade, estas e estes compreendidas(os) como sujeitos potentes e autônomos em suas integralidades, razões indispensáveis na construção de um processo educativo interdisciplinar que tenha significado e que dê sentido à vida, numa atuação incansável por uma sociedade cada vez mais democrática, justa, que reconheça as múltiplas diferenças e pluralidades como fatores de enriquecimento das possibilidades educativas.

O nosso intuito é que as reflexões e proposições contidas nestas páginas mobilizem e promovam debates e possíveis ressignificações nos diferentes tempos e espaços educativos, fortalecendo assim a escola laica, sempre aberta à comunidade e orientada na implementação e consolidação da política pública educacional, garantindo a Qualidade Social da Educação.