

Proposta
Curricular



► DIRETRIZES



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CAJAMAR

DIRETORIA
DE EDUCAÇÃO
DE CAJAMAR

Proposta Curricular



DIRETRIZES



Aprender&Aprender
Cajamar - SP
junho 2012

VERSÃO PRELIMINAR



Prefeitura do Município de Cajamar

Daniel Fonseca
Prefeito Municipal

Lúcia Maria de Carvalho
Diretora de Educação

Osana Barbosa de Abreu Pinheiro
Departamento Administrativo

Cláudia Serrano
José Carlos Teles dos Santos
Departamento Pedagógico

Marcia Cristina de Oliveira
Osana Barbosa de Abreu Pinheiro
Organização da Publicação

Ana Lúcia Del Vigna Missé
Andréa Duarte
Andréa Rodrigues Dalcin
Ivoneide Maria de Araújo Alves
Maria Claudineze da Silva Strublic
Maristela de Souza Giusti
Rute Marcela Pereira da Silva
Telma Regina Belchior Prebianqui Meneguim Campos
Vivian Sotello de Siqueira
Supervisão de Ensino

Andréa Ribas Bortoletto
Edna Maria de Souza
Elen Aparecida de Mesquita Xavier
Glaucia Rodrigues Inácio Peclat
Lenenira Maria dos Santos
Lilian Rolin Correa
Márcia Regina Ferreira
Maria de Lourdes de Moura Santos
Renata Fernandes Gomes Olaia
Vanessa Sotelo da Silva
Oficina Pedagógica

Juliana Gnewuch da Silva Vieira
Maria Eloiza Godinho Machado
Maria Marta Ferreira
Psicopedagogas

Luiz Ricardo da Silva
Rodrigo Fogaça Shimizu
Assessoria de Comunicação e Fotografia

Assessores Externos

Marcelo Papaterra
Sonia Carbonell
Arte

Elizabeth Barolli
Ciências

Isabel Porto Filgueiras
Educação Física

Ana Lúcia Graciani
Marcia Cristina de Oliveira
Educação de Jovens e Adultos

Gilberto Costa Pamplona
Geografia

Roberto Catelli Junior
História

Airton Pretini Junior
Fernanda Coelho Liberali
Rosemary Schettini
Língua Inglesa

Alfredina Nery
Língua Portuguesa

Silvia Longato
Matemática

Luciana Cury
Maria Ester Lopes Moreira
Educação Inclusiva

Suely Amaral
Gestão

Neide Noffs
Psicopedagogia

Disponível no portal da educação:

<http://cajamar.nucleoad.net/moodle>
<http://www.cajamar.sp.gov.br>

Aprender & Aprender – Assessoria e Consultoria Educacional

Marcia Cristina de Oliveira
Coordenação

Adriana Gonçalves de Almeida
Adriana Silva
Ana Lucia Graciani
Kézia Cortez
Equipe Pedagógica

M. das Mercês F. Sampaio
Assessoria Pedagógica e Revisão

Paula Santos
Projeto Gráfico e Diagramação

Stella Regina Azevedo Alves dos Anjos
Revisão

Diretoria de Educação de Cajamar

Diretrizes Curriculares / Diretoria de Educação de Cajamar;
ilustração de Paula Santos. – Cajamar: Aprender & Aprender
Assessoria e Consultoria Educacional Ltda., 2012.
104 p.; il. – (Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação
do Município de Cajamar; vol. 1)

ISBN 978-85-65842-00-6 (Coleção Completa: 6 volumes)

ISBN 978-85-65842-01-3 (Volume 1)

1. Diretrizes Curriculares. 2. Currículo. 3. Proposta Curricular. I.
Título II. Série. III. Santos, Paula (il.).

CDD: 373.8
D635d

Escolas da Rede Municipal de Educação

EMEB Aline Cristina Santos de Paula
EMEB Antonio Pinto de Campos
EMEB Arnaldo Correia da Silveira
EMEB Bairro do Gato Preto
EMEB Demétrio Rodrigues Pontes
EMEB Dirce Eufrásio Brasil
EMEB Emellyne de Azevedo Aguiar
EMEB Emerson Cruz Machado
EMEB Ester Catarine Lozano
EMEB Eva Rosa de Oliveira Santos
EMEB Jailson Silveira Leite
EMEB Jardim São Luiz
EMEB Josué Moreira Sena
EMEB Marcus Vinicius da Silva Batista
EMEB Maria Gonçalves de Freitas Gonçalves
EMEB Parque Paraíso
EMEB Profª Elaine Margarete Meneguim Silva
EMEB Profª Francieli de Fátima Missé Nascimento
EMEB Profª Lucy Aparecida Bertoncini
EMEB Profª Maria de Lourdes Mattar
EMEB Profª Veneranda de Freitas Pinto
EMEB Profª Vera Almeida Santos
EMEB Profª Rosa Helena Motta Marcondes Sousa
EMEB Profª Maria Elce Martins Bertelle
EMEB Profº Antonio Carlos de Carvalho
EMEB Profº Marcelo Antonio Ricomini Pascoal
EMEB Profº Odir Garcia Araújo
EMEB República do Panamá
EMEB São Benedito
EMEB Thays Almeida Alves
EMEB Vinicius Couto da Silva



AGRADECIMENTOS

À toda comunidade escolar: professores, gestores, pais e educandos, assim como, à toda equipe técnica da Diretoria de Educação e assessores externos que participaram com seus saberes e experiências para a construção desta Proposta Curricular.



CURRÍCULO E PARTICIPAÇÃO

Exercendo a Democracia na Educação de Cajamar

É com orgulho que entregamos o resultado do processo de reorientação curricular da rede de escolas municipais de Cajamar, iniciado no segundo semestre de 2010. De forma democrática, com ampla consulta às escolas e a toda comunidade escolar, a Prefeitura de Cajamar, por meio da Diretoria de Educação, entrega os cadernos curriculares que abordam os princípios, concepções e saberes que orientarão as práticas de sala de aula e da escola como um todo nos diferentes níveis e modalidades oferecidas pelo município: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, além das Diretrizes e dos Relatos da Prática.

A participação e o caráter democrático foram os destaques desse processo que contou com o envolvimento direto de professores, diretores escolares, assistentes de direção, assessores pedagógicos, supervisores, assistentes pedagógicas, psicopedagogas, funcionários de apoio e assessores externos, além dos educandos e da comunidade escolar indiretamente envolvida nas discussões que deram origem a este material.

Os cadernos finalizados foram concebidos para subsidiar a prática e a reflexão dos profissionais da educação que atuam diariamente na formação de crianças e adolescentes matriculados na rede municipal. Eles manifestam a identidade do professor que trabalha nas escolas de Cajamar e fazem parte do processo de valorização desse profissional, dos seus saberes e habilidades.

Utilizem esta proposta curricular para ampliar as aprendizagens dos estudantes que passam diariamente pelas escolas da cidade. Concretizem as ideias e concepções aqui apresentadas, no dia a dia da sala de aula, para, juntos, construirmos uma educação de mais qualidade, que valorize os saberes dos educandos e que dialogue sempre que possível com a comunidade.

Com a entrega deste material, e mais do que isso, com a participação de todos os que se envolveram para sistematizar os conhecimentos aqui apresentados, estamos dando mais um passo na consolidação de uma educação de melhor qualidade para nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos. Ainda são poucos os municípios do porte de Cajamar que se lançaram ao desafio de construir sua própria proposta curricular e conseguiram sistematizar as diversas práticas vivenciadas pelos profissionais da Educação. Esperamos que esse material sirva de referência para outros municípios, buscando cada vez mais consolidar a nossa identidade enquanto rede municipal. Parabênzinhos a cada um de vocês por esta publicação!

Daniel Fonseca
Prefeito de Cajamar



IDENTIDADE E CURRÍCULO

Autores do Nosso Próprio Currículo

Explicitar nossos princípios e concepções pedagógicas de forma sistematizada, não como uma cartilha com sequências didáticas prontas para serem reproduzidas, mas como uma referência pedagógica de nossa identidade enquanto educadores é o espírito deste material entregue para a rede de escolas municipais.

Os cadernos finalizados, Diretrizes, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Relatos da Prática, são fruto de um trabalho articulado entre a nossa política de formação continuada, da gestão democrática que norteia nossas práticas e da busca constante pela melhoria das condições de trabalho dos profissionais da Educação.

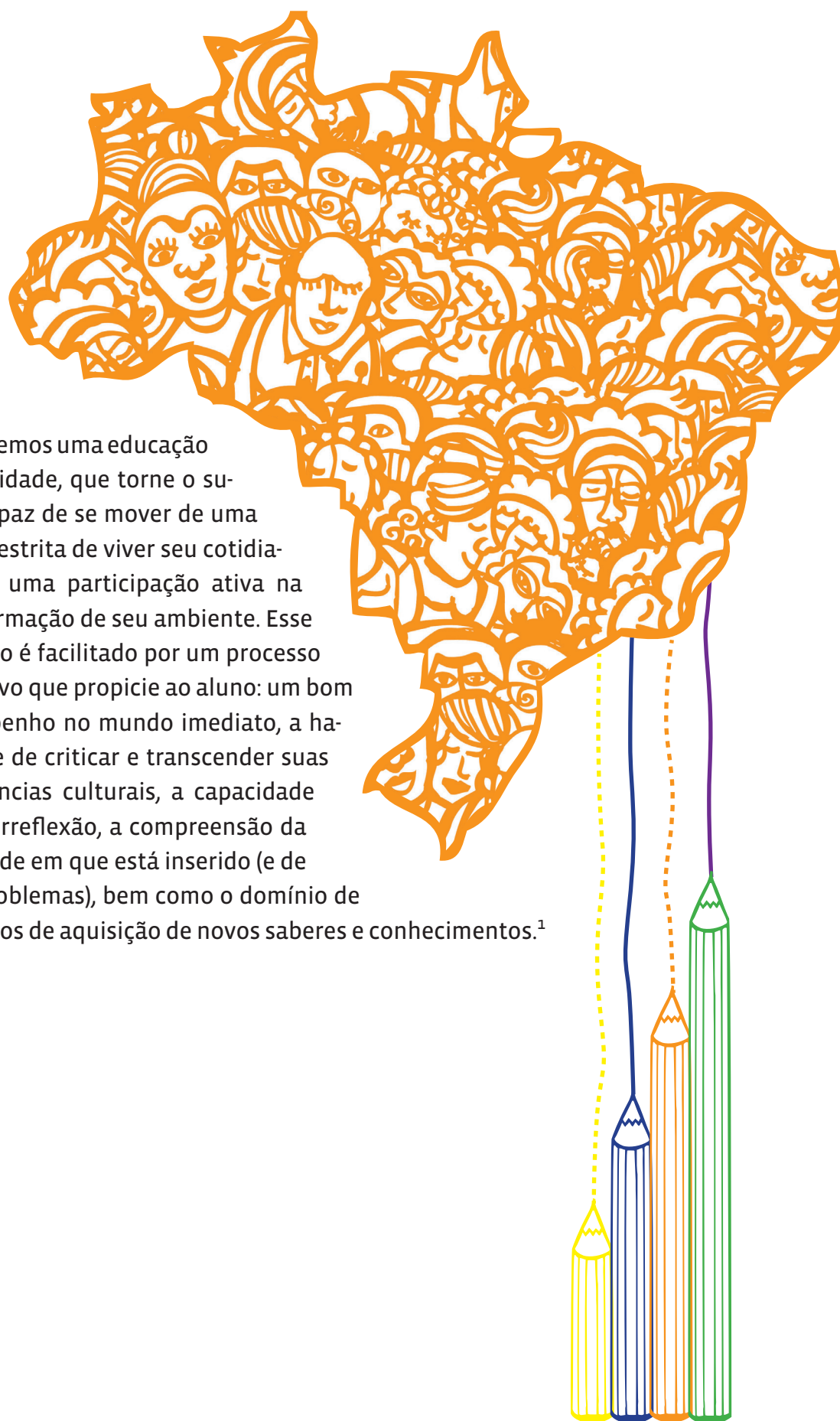
Não por acaso, boa parte dos encontros realizados durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) no decorrer de 2010 e 2011 estiveram voltados para a discussão e registro das contribuições de todos os professores da rede municipal sobre o processo de reorientação curricular. Os materiais finalizados buscam dar voz a todos os profissionais que participaram direta e indiretamente desse importante momento de sistematização dos nossos saberes.

Acreditamos que os conteúdos de cada um dos cadernos podem orientar as escolhas e as práticas a serem desenvolvidas nas escolas e nas salas de aula. Com base neste material, a rede deve dar continuidade a sua trajetória de conquistas e aprimoramento, buscando ampliar a sua autonomia e a sua capacidade de produzir seu próprio conhecimento.

A palavra está lançada, confiamos agora na atuação de cada educador para que os princípios e concepções aqui apresentados se manifestem de forma a contribuir para que escola e comunidade se percebam sujeitos transformadores de sua própria realidade e possam contribuir de forma efetiva para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Lúcia Maria de Carvalho
Diretora de Educação

Defendemos uma educação de qualidade, que torne o sujeito capaz de se mover de uma forma restrita de viver seu cotidiano, até uma participação ativa na transformação de seu ambiente. Esse processo é facilitado por um processo educativo que propicie ao aluno: um bom desempenho no mundo imediato, a habilidade de criticar e transcender suas experiências culturais, a capacidade de autorreflexão, a compreensão da sociedade em que está inserido (e de seus problemas), bem como o domínio de processos de aquisição de novos saberes e conhecimentos.¹



1. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sobre a qualidade na educação básica. In: **Currículo: Conhecimento e cultura. Salto para o Futuro**. Brasília: Ministério do Educação. Secretaria de Educação à Distância. 2009, p.04.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
---------------------	-----------

INTRODUÇÃO	17
-------------------	-----------

1. O MUNICÍPIO DE CAJAMAR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	19
--	-----------

1.1. O contexto	19
1.2. A organização da rede de ensino	20
1.3. As diretrizes educacionais	23

2. O CURRÍCULO	55
-----------------------	-----------

2.1. Os eixos curriculares	58
2.2. As áreas do conhecimento	68

3. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	75
--	-----------

3.1. Formação continuada dos profissionais da educação	75
3.2. Orientações didáticas	79
3.2.1. Modalidades organizativas	79
3.2.2. Registro	81
3.2.3. Avaliação	84
3.3. As novas tecnologias e o trabalho pedagógico	88

4. REFERÊNCIAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	91
---	-----------

4.1. Estudar prá valer	91
4.2. De olhos voltados para o mundo	92
4.3. Cajamar em verso e prosa	92
4.4. Prosa pedagógica	92
4.5. Projeto Trilhas	93

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
-----------------------------------	-----------



APRESENTAÇÃO

A Diretoria de Educação do município de Cajamar desencadeou o processo de reorientação curricular, no segundo semestre de 2010, reafirmando o princípio da Educação enquanto Direito Humano que, na modalidade escolar, deve ser organizada de forma a desenvolver ao máximo as potencialidades das pessoas com ela envolvidas diretamente, a saber: crianças; adolescentes; jovens; adultos; estudantes; profissionais e familiares; homens e mulheres. Enfim, é na oportunidade de vivenciar, pensar, propor, conhecer, interagir, problematizar, o seu mundo e a sua cultura, que o ser humano realiza a sua vocação.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. (...) Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo cultural e historicamente, tem a ver comigo mesmo.²

A reorientação curricular em articulação com as políticas de formação, de gestão democrática e de melhoria das condições de trabalho (recursos humanos, recursos financeiros e recursos materiais), anuncia que a construção de uma escola pública de qualidade passa pela construção autônoma e crítica de uma identidade que seja capaz de reposicionar a escola e a comunidade frente aos desafios de seu contexto em diálogo com o legado sócio-político-cultural da humanidade. Nesse sentido, tal processo, assumido enquanto política pública favorece com que escola e comunidade se percebam sujeitos na transformação de suas realidades e efetivamente incidam na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

2. FREIRE, Paulo. Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado. In: Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996, p. 53.

Foram 20 meses de atividades que incluíram consultas, debates, formação, escrita de textos e proposição de caminhos. Como resultado foram organizados 5 Cadernos curriculares que abordam os princípios, concepções e saberes que orientarão as práticas de sala de aula e da escola como um todo nos diferentes níveis e modalidades oferecidas pelo município: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, além das Diretrizes e dos Relatos da Prática.

Se por um lado existe a clareza de que parte das orientações aqui registradas já é um dado de realidade na rede, por outro entendemos que um longo caminho precisa ser percorrido para que a escola seja realmente um espaço diferenciado, que, ao garantir as aprendizagens almejadas e definidas pela legislação vigente, realize também sua função social na comunidade e na sociedade brasileira. O caminho passa pelo diálogo franco e pela convivência democrática, experiências geralmente tensas e que demandam tempo e formação cotidiana.

Sabemos que não são poucas nem simples as decisões a serem tomadas quando o que está em pauta reflete uma concepção crítica e humanista de homem e de sociedade, que se pretende formar, ao mesmo tempo em que pesa a decisão sobre quais saberes e processos favorecem e tal realização. Reconhecer e afirmar que é o espaço da escola o lugar privilegiado dessa dinâmica nos faz responsáveis e exige que estejamos sempre atentos, mediando as relações e aprendizagens, e, portanto, criando subsídios para que a autonomia seja um exercício permanente, mas, também, um objetivo a ser alcançado por uma escola que se pretende para todos.

O material, que ora se apresenta, é uma referência facilitadora capaz de fazer a mediação entre o previsto nos marcos teórico e legal mais recentes, mas, também, muito atento às demandas socioculturais presentes no contexto do município.

O **Caderno de Diretrizes** versa sobre a temática da Educação em uma perspectiva mais ampla, procurando situar a educação escolar de Cajamar em relação às Diretrizes do Sistema e às demandas do contexto. Também versa sobre o debate curricular mais recente e aponta as escolhas realizadas pelo município. Ainda apresenta os princípios educacionais, construídos no cotidiano da rede e, por fim, expõe alguns referenciais no campo das orientações didáticas e da formação de professores.

O **Caderno da Educação Infantil** versa sobre as concepções e práticas que fundamentam um currículo voltado aos interesses e demandas das crianças pequenas (0 - 5 anos), que estão matriculadas na rede. É uma proposta que busca restabelecer a função social da escola da educação infantil, como sendo um espaço-tempo de formação de identidade que se dá a partir da compreensão crítica do que

seja educar a criança desde que ela nasce; e que a educação é um direito humano a ser vivido em plenitude e ao longo de toda a vida.

O **Caderno do Ensino Fundamental** versa sobre as concepções e práticas que fundamentam um currículo voltado aos interesses e demandas das crianças e adolescentes (6 - 14 anos), que estão matriculadas na rede. Assume o mesmo princípio da Educação enquanto Direito Humano, sabedora de que é neste nível de ensino que são depositadas as grandes expectativas de aprendizagem, como o aprender “a ler, a escrever e a calcular”. Na verdade, sabemos que hoje as expectativas estão ampliadas e que ao Ensino Fundamental cabe garantir o acesso a um conjunto de conhecimentos essenciais, na perspectiva do letramento, a partir do qual crianças e adolescentes conseguirão transitar de maneira mais autônoma em seus ambientes de vivência, assim como conseguirão acessar outros níveis de ensino. Apresenta, portanto, as concepções e uma proposta de organização de conteúdos que favoreçam o trabalho pedagógico, mas que também atendam aos interesses diversificados que existem no universo da escola.

O **Caderno da Educação de Jovens e Adultos** versa sobre as concepções e práticas que fundamentam um currículo voltado aos interesses e demandas de jovens, adultos e idosos, que, via de regra, retornam à escola em busca de conquistar um direito adiado e/ou negado a eles em algum momento de suas vidas. Recupera o legado histórico da EJA, construído principalmente no campo da Educação Popular e recriado à luz de uma legislação extremamente atual e inclusiva. Propõe, a partir desses referenciais, a organização de um currículo flexível, capaz de abarcar a diversidade de sujeitos e de interesses existentes entre os educandos dessa modalidade de ensino.

O **Caderno de Relatos da Prática** reúne vários relatos de experiências da Rede Municipal, por meio da sistematização das atividades vivenciadas nos espaços escolares: ações e projetos que visam atender as demandas da comunidade escolar e dos educandos que estão nas escolas da Rede Municipal de Educação.

Cada nível e modalidade do ensino possui sua especificidade³ e enfrenta desafios reais no cenário da Educação Brasileira e, também, do município de Cajamar, mas, ‘no frigor dos ovos’, estamos sempre nos remetendo à garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem de todos os educandos; estamos sempre **empenhados que esse processo se dê para todos, de maneira significativa e relevante**. É nesse projeto de sociedade e de escola pública que o grupo de profissionais, que atuam na rede de Educação de Cajamar, se encontra engajado e caminhando a passos largos.

3. Especificidades que serão tratadas em cada um dos cadernos que compõem esta coleção.



INTRODUÇÃO

Há uma nova sensibilidade nas escolas públicas, sobretudo, para a diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos sujeitos. Sensibilidade que vem se traduzindo em ações pedagógicas de transformação do sistema educacional em um sistema inclusivo, democrático e aberto à diversidade.⁴

Desde a década de 1980, a escola pública passou a ocupar a centralidade das preocupações da sociedade brasileira. Compreendida como instituição social de extrema relevância, cada um de nós tende a se colocar nesse debate, com opiniões formadas, fruto de vivências, de estudos ou mesmo de hipóteses (a serem confirmadas). O que queremos que a escola seja? Por quê? Como alcançar essa meta? Que pessoas desejamos ver formadas? Para qual sociedade? O que ensinar? De quais conhecimentos estamos tratando? Por quê? Qual o papel do professor? E da gestão? E da família? O que se espera da comunidade? Definitivamente essas questões deixaram de ser algo ‘estranho’ em nossos cotidianos, mesmo que ainda não sejam debatidas firmemente no interior das nossas escolas.

Mas que fatores imprimiram tais mudanças, quando o assunto é a escola, em especial a escola pública? Sem sombra de dúvidas podemos afirmar que o processo de redemocratização do Brasil reinseriu, nas agendas e nos cotidianos, os debates e as demandas dos direitos humanos, da cidadania e da participação. Com os direitos políticos e civis ‘restabelecidos’ as demandas sociais e culturais passam a ser cada vez mais visibilizadas e compartilhadas. Mas o que isso significa exatamente?

São cinco os princípios da democracia. São cinco e, juntos, totalmente suficientes. Cada um, separado, já é uma revolução. Pensar a liberdade, o que acontece em sua falta e o que se pode fazer com sua presença. A igualdade, o direito de absolutamente todos e a luta sem fim para que seja realidade. E assim o poder da solidariedade, a riqueza da diversidade e a força da participação.

E quanta mudança ocorre por meio deles. Se cada um, separado, quase daria para transformar o mundo, imagine todos eles juntos. O desafio de juntar igualdade com diversidade; de temperar com solidariedade conseguida pela participação. Essa é a questão da democracia: a simultaneidade na realização concreta dos cinco princípios-meta sempre irrealizável, e

4. GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica. 2008, p. 27.

ao mesmo tempo, possível de se tentar a cada passo, em cada relação, em cada aspecto da vida.

(...) Cidadania e democracia se fundam em princípios éticos e, por isso, têm o infinito como seu limite. Não existe o limite para a solidariedade, para a liberdade, para a igualdade, para a participação e para a diversidade... A democracia é uma obra inesgotável.⁵

Significa reconhecer que reassumimos abertamente o nosso papel de protagonistas em nossa sociedade. Significa que voltamos a praticar o estranhamento, a problematização e a indignação. Significa dizer que passamos a atuar incisivamente contra as violências, contra as desigualdades e contra a desumanização. Podemos considerar que a temática da desigualdade e da diversidade passa mesmo a direcionar todas as decisões quando estamos considerando as políticas públicas e um contexto de ampliação e de consolidação de direitos.

Em se tratando de políticas educacionais, tal debate demandou (e ainda demanda) dos sistemas e das escolas a reorganização de suas estruturas e currículos. Pensar a escola na perspectiva dos direitos significa pensar uma escola que se coloque para todos igualmente nas oportunidades, ou seja, que se organize para abarcar a diversidade, sem deixar de cumprir sua função social de garantir o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Que atue, portanto, no combate às injustiças e desigualdades de todo o tipo.

Tal redirecionamento não se dá por mágica ou pelo simples desejo. Ele acontece, por exemplo, no desenvolvimento das ciências que vão explicar as nossas realidades. Também se dá por meio do desenvolvimento tecnológico, que vai ampliando as formas da humanidade se relacionar com o mundo objetivo. Dá-se, ainda, por meio das novas construções culturais a partir das quais vamos reelaborando nossas percepções, relações e convívios.

Pensar e recriar o currículo, nossa tarefa neste processo, significa, portanto, que sejamos capazes de olhar e compreender a nossa própria história e conquistas no universo da sociedade e, também, e mais especificamente, no universo da educação. Significa compreender que existem várias concepções (algumas a serem superadas, outras a serem abraçadas, incorporadas) e que, cada uma delas diz respeito a um projeto de humanidade. E, se existem mudanças em jogo, precisamos compreender a favor de qual projeto estamos e como devemos nos organizar para realizá-lo, de forma clara, coerente e comprometida.

Fundamentalmente é esse processo, projeto, escolha, que tentamos traduzir no material que apresentamos a seguir.

Conversando com Betinho. In: Democracia. Viva. 2005. n.28. ago./set.

CAPÍTULO 1

1. O Município de Cajamar e as Políticas Educacionais

1.1. O CONTEXTO⁶

Cajamar é um município do estado de São Paulo, situado a 30 km da capital paulistana. A população é de 66.503 habitantes para uma área de 135 km², o que resulta numa densidade demográfica de 518,1 habitantes/ km². Tornou-se município em 1959, quando se emancipou de Santana de Parnaíba. Além do distrito da sede, existem no município também os distritos de Jordanésia e Polvilho e quatro regiões administrativas: Centro, Polvilho, Jordanésia e Ponunduva.

Possui características bem específicas, seja pela presença de uma grande área de proteção ambiental, seja pela presença de indústrias, que empregam a grande maioria da população, seja pela presença de duas grandes rodovias que cortam seu território, seja pela existência de uma região rural ao lado de um processo acelerado de urbanização. Tais características acabam por definir modos de sobrevivência e de convivência que demandam atenção especial das políticas públicas, no sentido de planejar e garantir um desenvolvimento mais sustentável ao município.

Em Cajamar estão instaladas muitas indústrias, que são sua principal fonte de renda, sendo o segmento produtivo que oferece os melhores salários. Grande parte da população economicamente ativa no município trabalha nessas empresas. O segundo setor mais importante é o de serviços, segmento produtivo que disponibiliza o maior número de vagas de trabalho. As atividades industriais são de grande atratividade dado ser o município bem servido por uma malha rodoviária diferenciada (Rodovia Anhanguera, Rodovia dos Bandeirantes, Anel Viário).

O município abriga uma população, sobretudo, jovem. Segundo dados SEADE (2010), aproximadamente 8% da população encontra-se na faixa etária de 0 a

6. Fonte: Plano Municipal de Educação 2010-2020. Sugerimos a leitura e o estudo deste documento, que apresenta informações específicas e detalhadas do perfil do município.

4 anos; 8,5% na de 5 a 9 anos; 17,5% na de 10 a 19 anos; 18,5% na de 20 a 29 anos; 17,5% na de 30 a 39 anos; 14% na de 40 a 49 anos; e 16% têm mais de 50 anos. É possível estimar que cerca de 34% da população encontra-se em idade escolar. A divisão da população por sexo apresenta-se equilibrada.

Esse breve olhar para o município e seus números instiga a pensar qual a melhor política educacional a ser desenhada para essa população, nesse cenário. Além de estar atentos aos dados do município, é necessário também, conhecer algumas especificidades das comunidades do entorno das escolas: quem são, como vivem e que demandas identificam e apresentam no sentido de viver com dignidade. É esse conhecimento, mais focado, que deve nortear os interesses e as intencionalidades da ação educativa. Nesse sentido, outros instrumentos e ações mais específicas, como a elaboração participativa do Projeto Político-Pedagógico e a elaboração dos Planos de Ação, favorecem a aproximação desses universos e interesses (global x local; universal x específico), na perspectiva de fazer da educação escolar um canal de vivência da experiência cidadã.

1.2. ORGANIZAÇÃO DA REDE DE ENSINO

Cajamar possui 31 Escolas Municipais de Educação Básica⁷, que atendem as comunidades ofertando: Educação Infantil (Integral e Parcial), Ensino Fundamental (Primeiro e Segundo Segmentos), Educação de Jovens e Adultos (Primeiro e Segundo Segmentos). O município já possui o Plano Decenal de Educação, para o período 2011-2020, processo que contou com ampla consulta à comunidade escolar e que prevê políticas a serem implementadas na próxima década.

A Diretoria de Educação conta com uma equipe técnica que atua em diferentes níveis da gestão sistema-escola: Supervisão, Assistentes Pedagógicas e Especialistas (Psicopedagogas e Fonoaudióloga).

A matrícula, no Ensino Fundamental e na EJA, atende praticamente toda a demanda do município, enquanto ainda existe a demanda pela expansão do atendimento na Educação Infantil, principalmente no segmento das Creches (Integral). A maioria das escolas está situada na região urbana, mas, 6 delas se encontram em regiões consideradas rurais.

As escolas possuem Projeto Político Pedagógico, Regimento e os Colegiados⁸ de referência, que favorecem a criação de caminhos para a gestão democrática da educação.

7. Fonte: Diretoria de Educação, março de 2012.

8. Conselhos de Escola e APMs.

Existem diversas políticas de atendimento, com vistas a apoiar a frequência das crianças, adolescentes, jovens e adultos: alimentação escolar, distribuição de material didático e transporte escolar, principalmente.

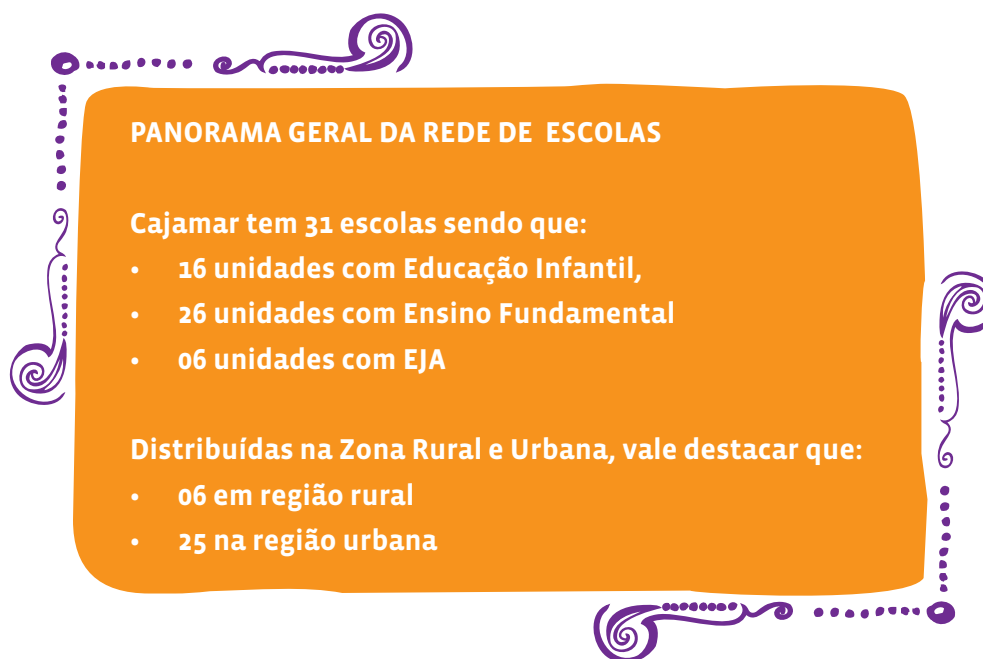
Na rede de ensino⁹, em 2011, atuavam cerca de 800 professores e foram matriculadas cerca de 3.500 crianças (Educação Infantil), cerca de 8.000 crianças e adolescentes (Ensino Fundamental) e 600 jovens, adultos e idosos (EJA).

A rede participa regularmente de processos de avaliação externa, a saber: SARESP, Prova Brasil e Provinha Brasil, obtendo resultados ainda heterogêneos, quando consideradas as escolas individualmente. Porém, a garantia da aprendizagem e da alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é uma meta que vem se consolidando ao longo dos últimos anos.

Que outros desafios a rede identifica como devendo ser foco de atenção das políticas públicas?

- Garantir cobertura total da demanda no segmento da Creche.
- Garantir a permanência e a aprendizagem na EJA.
- Consolidar concepção ampliada de alfabetização e de educação integral.
- Consolidar gestão democrática.

A reorientação curricular se inscreve nesse cenário de demandas como política estratégica de qualificação da ação escolar (pedagógica e de gestão), na perspectiva de garantir a aprendizagem significativa dos alunos.



PANORAMA GERAL DA REDE DE ESCOLAS

Cajamar tem 31 escolas sendo que:

- 16 unidades com Educação Infantil,
- 26 unidades com Ensino Fundamental
- 06 unidades com EJA

Distribuídas na Zona Rural e Urbana, vale destacar que:

- 06 em região rural
- 25 na região urbana

9. Fonte: Diretoria de Educação, março de 2012.

PERFIL DA COMUNIDADE - REGIÃO URBANA

Infraestrutura:

- **Regiões centrais:** As regiões bem localizadas garantem uma infraestrutura interessante e contam com: posto de saúde, escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil, supermercado, farmácia, banco, ruas asfaltadas, luz elétrica, esgoto, igreja católica e evangélica, Centro de Eventos, Biblioteca e Ginásio de Esporte. Na região existem telefones públicos e agência de correio. Conta com serviço de água encanada em boa parte das casas, assim como eletricidade, calçamento e iluminação.
- **Regiões periféricas:** Não possuem saneamento básico, ficam distantes das escolas, as casas são de madeira, barraco, sem eletricidade. Estes alunos, na sua maioria, necessitam de transporte escolar.
- **Lazer:** Em relação à área de lazer, há poucas praças e quadras públicas e quase todas estão dentro das escolas/ginásios de esportes.
- **Moradores:** A grande maioria é de migrantes, oriundos de outros estados e cidades, como: Pernambuco, Mato Grosso, Ceará, Alagoas, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Bahia, Sergipe, Minas Gerais, Maranhão e Piauí – residindo de 4 a 40 anos na cidade. Possuem renda familiar de 01 a 04 salários mínimos. O sustento da família advém do trabalho do casal, sendo 77% dos homens e 55% das mulheres. A grande maioria mora em casa de alvenaria; nas regiões periféricas; além de casas de alvenaria há também barracos de madeira e restos de construção que abrigam famílias.
- **Trabalho:** Trabalham em empresas, prefeitura, autônomos, ajudante geral, motorista, mecânico, pedreiro, operador de máquina, segurança em empresas profissionais liberais, pedreiro, auxiliar de produção, ajudante geral, poceiro, montadores, agricultor, jardineiro, lenheiro, pintor de automóvel, operador de máquina, professores, trabalhadores manuais, serviços de escritório, motorista. As mães trabalham em empresas desenvolvendo na maioria das vezes atividades de auxiliar de produção, auxiliar de lavanderia, balconista, e uma parcela significativa trabalha como empregada doméstica.
- **Participação:** A participação da comunidade na escola ocorre através das atividades escolares, reuniões, eventos, etc., Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, projetos institucionais como Projeto Reciclata, Acolhimento e Adaptação e do Projeto Vida Ativa. As famílias consideram importante a participação na vida escolar dos filhos, mas, apenas 50% conseguem participar de alguma forma, o que na maioria das vezes acontece através das reuniões de pais e mestres ou nas festas e eventos realizados na Instituição.

- **Cultura:** Pais possuem o hábito de ler, a maioria lê revistas, jornal somente o de circulação dentro do município, ou seja, da região. E os livros de literatura infantil. Quanto aos programas de televisão, assistem jornal e novelas. A prática esportiva é o futebol. Poucos têm acesso à Internet em casa. A maioria segue a religião católica, menos da metade são evangélicos, poucos se declaram espíritas/kardecistas e uma minoria declara não ter religião.
- **Alunos:** As crianças são participativas, assíduas, interessadas e bastante curiosas, estando sempre dispostas a aprenderem coisas novas e diferentes trazidas pelas professoras. Receptivas às rodas de história e de música, propostas dentro das atividades permanentes, bem como às sequências didáticas trabalhadas em sala de aula. Muitas das crianças que frequentam a Educação Infantil se alimentam exclusivamente na escola, especialmente, as crianças do período integral.

1.3. DIRETRIZES EDUCACIONAIS

As diretrizes educacionais do município de Cajamar estão definidas em sua Lei Orgânica e dialogam com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁰ (LDB 9.394/96) e com as premissas definidas no Plano Nacional de Educação 2011-2020¹¹. Assim sendo, elas cumprem o papel de fundamentar e nortear as decisões e ações do poder público no âmbito da política educacional, ao mesmo tempo em que são referências para a compreensão do contexto em que se dá a educação escolar.

Devem ser referência para os profissionais da educação, de modo que estes se sintam subsidiados para a construção de propostas político-pedagógicas contextualizadas. Neste sentido as diretrizes educacionais devem explicitar a finalidade da ação educativa e, também, indicar caminhos a serem percorridos.

10. São Princípios da Educação. LDB 9.394/96: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (Princípios da Educação. LDB 9.394/96).

11. São Diretrizes do PNE - 2011/2020 (Art20.): I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais; IV - melhoria da qualidade do ensino; V - formação para o trabalho; VI - promoção da sustentabilidade socioambiental; VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX - valorização dos profissionais da educação; e X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

DIRETRIZES EDUCACIONAIS DE CAJAMAR¹

- (a) Erradicação do analfabetismo;
- (b) Universalização do atendimento escolar, com empenho no desenvolvimento integral do educando;
- (c) Compromisso com a qualidade do ensino;
- (d) Promoção e integração ao mercado de trabalho;
- (e) Promoção humanística, científica e tecnológica, assegurando a formação básica comum com respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais;
- (f) Promoção do lazer e da recreação aos estudantes;
- (g) Estreitamento das relações com a comunidade;
- (h) Educação sociopolítica dos educandos.

Quais compreensões possuem os profissionais acerca das diretrizes educacionais do município? Como tais diretrizes têm efetivamente incidido nas decisões sobre o fazer educação escolar? Ao tomar o desafio desta reflexão, percebeu-se a necessidade de explicitar e atualizar conceitos de forma a garantir que o acúmulo conquistado no campo da prática pedagógica, no campo das ciências e no campo dos direitos, já façam parte do referencial curricular da rede.

(a) Alfabetização de todos

No Brasil o índice de analfabetismo, na faixa populacional acima de 15 anos, é de aproximadamente 10%, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Análise de Domicílios (PNAD, 2009). Hoje, no país, temos 53 milhões de estudantes matriculados em todos os segmentos de ensino e estes números apontam para um crescimento no nível de escolaridade do povo brasileiro, fator considerado importante para a melhoria do nível de desenvolvimento e para a possível erradicação do analfabetismo, pois os índices mostram que atualmente 97% das crianças de 6 a 14 ou anos frequentam as escolas. É pressuposto, diante desses dados, que a alfabetização na infância está garantida.

No município de Cajamar esses dados também vêm despontando, pois o sistema de ensino firmado na Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) garante o ingresso dos alunos a partir de 06 anos na rede municipal, bem como, dentro de um regime de progressão continuada, valoriza o aluno enquanto sujeito de aprendizagem, fortalecendo o desenvolvimento de habilidades.

Embora haja a garantia da matrícula e da permanência dos alunos no ensino fundamental, o município de Cajamar apresenta um índice de 7,8% da população acima de 15 anos ainda não alfabetizada, o que implica a necessidade de investimentos permanentes de forma a garantir o direito de todos à Educação. Apesar da existência de políticas permanentes no segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que se observa é a lenta diminuição do analfabetismo, no município. Essa condição exige que se repense a real condição em que se dá a oferta da EJA na rede pública municipal. Di Pierro (2009:2) dá algumas pistas sobre essa realidade:



Em outras palavras, os jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade não acorrem com maior frequência às escolas públicas porque a busca cotidiana dos meios de subsistência absorve todo seu tempo e energia; seus arranjos de vida são de tal forma precários e instáveis que não se coadunam com a frequência contínua e metódica à escola; a organização da educação escolar é demasiadamente rígida para ser compatibilizada com os modos de vida dos jovens e adultos das camadas populares; os conteúdos veiculados são pouco relevantes e significativos para tornar a frequência escolar atrativa e motivadora para pessoas cuja vida cotidiana já está preenchida por compromissos imperiosos e múltiplas exigências sociais. Desatar esses impasses é a tarefa que cumpre a um projeto renovado que se proponha assegurar às pessoas jovens, adultas e idosas o direito humano à educação de qualidade.¹²

A população de Cajamar é majoritariamente adulta. Segundo dados do IBGE 2010, Cajamar possui 66.503 habitantes, dos quais 49.362 são maiores de 15 anos¹³. Parte da população atingida pelo analfabetismo (cerca de 35%) encontra-se matriculada na Educação de Jovens e Adultos ofertada pelo município. Parte ainda não foi alcançada por essa política pública, por diferentes motivos, entre eles: condições de vida desses sujeitos (via de regra precárias, fator que limita o acesso à educação escolar); diversidade dos grupos de educandos (o que demanda uma diversidade de propostas e estratégias pedagógicas); dificuldade da escola compreender o que seja a EJA e criar propostas adequadas e específicas que respondam às demandas dos educandos (via de regra a EJA é tratada como suplência, com abordagem pedagógica voltada à infância). Nesse sentido aspectos internos e externos ao sistema, assim como aspectos específicos do perfil e da condição de vida dos educandos da EJA devem ser investigados de modo a se desenhar condições diferenciadas de atendimento¹⁴ que consigam reverter essa situação.

12. DI PIERRO, Maria Clara. Construindo uma nova identidade da educação de jovens e adultos nas políticas públicas e no cotidiano escolar. (mimeo). 2009.

13. Fonte: Fundação Seade. 2010.

14. Essa questão é desenvolvida na Proposta Curricular da EJA.

COMPREENSÕES SOBRE A EJA

- **Espaço e tempo de formação:** todos os envolvidos estão em permanente processo de conhecer, refletir, criar e recriar os saberes e o mundo.
- **Espaço de vivência democrática:** convivência com a diversidade de ideias, e com a permanente negociação daquelas que são definidas como prioridades do coletivo.
- **Espaço de exercício da cidadania:** construir propostas locais demanda coerência e articulação às políticas mais gerais da sociedade – o diálogo com o poder público é um fazer permanente.
- **Espaço de construção da autonomia:** a capacidade de propor e vivenciar as próprias propostas, corresponsabilizando-se pelo alcance ou não dos objetivos nelas explicitados.

Assumindo o letramento como concepção ampliada de alfabetização, o município de Cajamar atua firmemente na garantia da aprendizagem de qualidade dos educandos que se encontram em diferentes níveis do ensino regular, prevendo ações diversas junto aos professores e profissionais que atuam na escola, junto às comunidades e aos familiares das crianças e adolescentes matriculados.

AÇÕES VOLTADAS AO LETRAMENTO

- Implantação do Projeto ‘Estudar pra Valer’ (formação dos professores e acompanhamento das práticas de leitura e escrita).
- Estabelecimento anual de metas de aprendizagem, bem como sua avaliação e redirecionamento de ações.
- Organização do tempo didático a favor da aprendizagem, através do planejamento das atividades permanentes, sequências didáticas, projetos e atividades de sistematização, com a possibilidade de trabalhar com conteúdos de forma significativa.
- Ressignificação das práticas de leitura na escola, garantindo a interação significativa da criança com a língua escrita.

- Foco no ensino em situações que ajudem os alunos a refletirem sobre a linguagem.
- Alfabetização em um contexto de letramento, isto é, introduzir o aluno na cultura escrita, nas diferentes áreas e linguagens, considerando as diferentes estratégias de comunicação.
- Fortalecimento dos estudos e da formação continuada dos professores no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e no Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI).
- Acompanhamento da equipe técnica da Diretoria Municipal de Educação (Supervisores e Assistentes Pedagógicos e Psicopedagogos) às escolas, fortalecendo o trabalho da equipe gestora e de professores.
- Salas de apoio à aprendizagem.
- Oficina e projetos de leitura para a comunidade e familiares.

(b) Universalização do atendimento escolar, com empenho no desenvolvimento integral do educando

A diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas [...]. Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade.¹⁵

Assumir o compromisso da universalização do atendimento escolar na perspectiva da educação integral de qualidade para todos é o grande desafio da escola brasileira hoje, principalmente se considerarmos a existência de grupos que tradicionalmente são discriminados e porque não dizer, sistematicamente excluídos da escola.

Os ativistas destacam que a garantia do direito humano à educação não se esgota na simples oferta de vagas, lembrando que o ensino deve ser disponível, acessível, aceitável e adequado. A disponibilidade se materializa na oferta gratuita e aberta a todos, sem qualquer tipo de discriminação. A acessibilidade implica a supressão das barreiras culturais, materiais e econômicas que se interpõem à fruição do direito à educação, o que envolve desde a adaptação de prédios e metodologias para

15. LIMA, Elvira de Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. Indagações sobre o currículo. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2006, p. 17.



a inclusão de deficientes até as políticas de gratuidade ativa, como a oferta de transporte, alimentação e material escolar. A aceitação está relacionada à garantia de padrões de qualidade de ensino aceitos pelos estudantes, famílias e comunidades. A educação é adequada quando corresponde à realidade sociocultural dos educandos, respeitando suas identidades e diferenças (por exemplo, quando em comunidades indígenas se assegura a educação intercultural bilíngue).¹⁶

Portanto, universalizar o atendimento escolar não é apenas garantir o acesso crescente a todos os educandos, mas aproximar, trabalhar e se apropriar da diversidade étnico-racial, cultural, econômica, biológica e social presente no cotidiano escolar. Acreditamos e trabalhamos para que se tenha qualidade no ensino e, nesse sentido, nos deparamos com um dos maiores desafios da educação: lidar com a diversidade em toda sua complexidade. Sob o ponto de vista cultural, a diversidade pode ser compreendida como construção histórica e social das diferenças, o que requer de todos nós a reeducação do olhar sobre o outro em sua singularidade e sobre nós mesmos. É esse o olhar que a escola precisa materializar nos seus planos de ação, nas suas rotinas semanais, na seleção de temas para projetos e na construção de práticas pedagógicas que tornem a diversidade uma dimensão constitutiva do currículo.

Os profissionais da Educação do Município de Cajamar assumem, em suas práticas, que a escola deve propiciar a seus educandos o desenvolvimento das dimensões intelectual, emocional e afetiva, além das capacidades de interação, de tomada de decisões, do trabalho em equipe, do desenvolvimento da autonomia, do exercício da solidariedade, de acolhida e respeito às diferenças. Sendo assim, é função social da escola garantir a apropriação dos conhecimentos sistematizados aos educandos por meio das relações que estabelecem entre os conteúdos curriculares e a cultura em que estão imersos. Contudo, é essencial a promoção de avanços para níveis mais elaborados de conhecimento através de questionamentos, busca de informações em diferentes fontes de pesquisa, capacidade de análise e síntese elaboradas coletivamente a partir de diferentes pontos de vista e argumentação diante do vivido, discutido e reformulado nas relações entre as pessoas que fazem o cotidiano escolar.

16. DI PIERRO, Maria Clara. Construindo uma nova identidade da educação de jovens e adultos nas políticas públicas e no cotidiano escolar. (mimeo). 2009, p.04.

Partindo desses pressupostos, propiciar contextos relacionais, pedagógicos e físicos, que permitam a construção e ampliação de significados do mundo pelos educandos é condição *sine qua non* para uma escola que prime pela universalização do atendimento escolar e pela qualidade de ensino, aspecto esse que nos leva a optar por escolas que respeitem as diferenças, e invistam na formação de um cidadão capaz de viver e se relacionar com a diversidade humana.

A diversidade construída na perspectiva do contexto social, com seres humanos diversos em suas experiências, singulares em suas personalidades e distintos na forma de perceber o mundo, atravessa o tempo e o espaço tornando-se uma questão cada vez mais séria e complexa na sociedade e nos sistemas de ensino.

Nessa perspectiva, a universalização do ensino inclui também a garantia de acesso, permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência na rede regular. Por isso, em consonância com os marcos legais nacional e internacional, que preconizam os direitos das pessoas com deficiência, Cajamar vem propondo e implementando sua Educação Inclusiva.

Contudo, este é um processo de grandes transformações de ideias e concepções que perpassam as representações sociais e culturais acerca da deficiência, a operacionalização da legislação em vigor, a reorganização dos tempos e espaços escolares, que considere as necessidades das diferentes faixas etárias, das famílias, as condições de atendimento da instituição, as práticas pedagógicas que consideram a diversidade e, ao mesmo tempo, a singularidade dos alunos e de seus processos de desenvolvimento.

Segundo Mantoan, o que faz uma escola ser inclusiva:

É, em primeiro lugar, um bom Projeto Pedagógico, que começa pela reflexão. Diferentemente do que muitos possam pensar, inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptados. A equipe da escola inclusiva deve discutir o motivo de tanta repetência e indisciplina, dos professores não darem conta do recado e dos pais não participarem. Um bom projeto valoriza a cultura, a história e as experiências anteriores da turma. As práticas pedagógicas também precisam ser revistas. Como as atividades são selecionadas e planejadas para que todos aprendam? Atualmente, muitas escolas diversificam o programa, mas esperam que no fim das contas todos tenham os mesmos resultados. Os alunos precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com as suas condições. E isso vale para os estudantes com deficiência ou não¹⁷.

17. Entrevista com Maria Teresa Egler Mantoan. Nova Escola On-line - O site de quem educa. Índice da edição 182 - maio/2005.

Instituir uma escola para todos não é propor um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim propor um ensino diversificado, que contemple as especificidades de cada um; no qual os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações. Nessa perspectiva, a ideia do currículo adaptado está associada à exclusão dos alunos que não conseguem acompanhar o progresso dos demais colegas na aprendizagem. Currículos adaptados e ensino adaptado negam a aprendizagem diferenciada e individualizada, visto que em uma proposta de escola homogênea (tradicional), o professor define as atividades que constituirão parte do seu ensino, controla o tempo e as produções dos alunos.

Diferentemente, em uma escola inclusiva define-se que a gestão do tempo da atividade deve ser compartilhada com os educandos. Uma das estratégias mais coerentes que contemplam as diferenças das crianças, jovens e adultos e seus diferentes níveis de conhecimentos e estilos de aprendizagem, são as atividades diversificadas. Desta forma, a inclusão permite que se aprenda a viver entre nossos pares, a dividir as responsabilidades e tarefas, desenvolvendo a cooperação e a produção em grupo com base nas diferenças e talentos de cada um e na valorização da contribuição individual para a consecução de objetivos comuns de um mesmo grupo. Assim, o professor vai planejar as estratégias pedagógicas diversificadas, conforme as necessidades dos alunos.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial determinam que os materiais acessíveis devam ser produzidos nas salas de recursos multifuncionais para serem utilizados nas salas de aula comum do ensino regular e nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse sentido, a oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede de Cajamar é fundamental para esse processo. E, seguindo o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação de Cajamar oferece o serviço de AEE em sua rede com o objetivo de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas

à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino regular.

Portanto, a Educação Inclusiva é assumida como parte integrante do processo de universalização do ensino e como política pública que caminha na perspectiva da garantia da educação de qualidade para todos os nossos educandos.

(c) Compromisso com a qualidade do ensino

A Diretoria de Educação de Cajamar trabalha com a premissa de que a educação é um direito de todos e um dos principais requisitos para inclusão social. Definir educação como direito social significa trabalhar a partir de um modelo democrático de gestão na sua organização e administração, pois formar cidadãos numa sociedade democrática implica participação e tomada conjunta de decisões em todos os níveis.

A qualidade da Educação tem sido traduzida como o acesso, permanência e aprendizagem dos educandos, ou seja, não é suficiente entrar e permanecer na escola, mas impõe-se, como fundamental, a aprendizagem significativa, que possibilitará o acesso ao patrimônio sociocultural da humanidade. Tal acesso ganha sentido na medida em que provoca transformações nos modos de ser e viver dos sujeitos da ação educativa.

Em coerência a esse novo paradigma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no Art. 13, aponta para a necessidade dos professores assumirem realmente novas funções e responsabilidades no ambiente educativo e anuncia que é de incumbência dos docentes zelar pela aprendizagem dos alunos.

O responsável pela aprendizagem dos educandos é o professor, sujeito diretamente implicado na relação ensino e aprendizagem de seus alunos. Entendemos que nesta relação possam ocorrer diferenças ou dificuldades na aprendizagem. Para a psicopedagogia a “dificuldade é um termo que caracteriza momentaneamente o procedimento de uma pessoa em relação ao objetivo. A dificuldade se manifesta quando, em sua trajetória, a pessoa encontra obstáculos”¹⁸.

18. CHABANNE, Jean Luc. Dificuldade de aprendizagem: Um enfoque inovador do ensino escola. São Paulo, Ática, 2006 p. 12.

Isto significa que, em seu cotidiano, as pessoas se deparam com situações que poderão ser entendidas e vivenciadas como barreiras ou impedimentos para atingir seus objetivos, desta forma, esses obstáculos poderão advir de componentes: sociais, orgânicos, pedagógicos, educativos.

Caberá à psicopedagogia junto com a equipe multidisciplinar identificar nas situações de ensino e aprendizagem o nível de dificuldade encontrada para que não se confunda com carência, deficiência ou mesmo diferença no aprender, pois “ensinar é possibilitar que o outro aprenda”¹⁹.

Assim, cabe aos gestores das escolas organizarem as condições de trabalho destes professores, no que diz respeito às condições de acesso a espaços físicos alternativos aos da sala de aula e às condições de planejamento de atividades e gestão do tempo para realizá-las.

Além disso, deverão ser propostas ações de intervenções psicopedagógicas, de apoio ao discente ou docente, no sentido de um atendimento por meio do qual o desenvolvimento cognitivo, pedagógico e afetivo ocorra. Também devem organizar redes de colaboração dentre diferentes profissionais da escola e a formação continuada dos professores no HTPC.

Neste aspecto do trabalho, os gestores das escolas concretizam os princípios da Gestão Democrática e Participativa já que lhes cabe executar ações cotidianas junto ao conjunto de professores, funcionários e famílias. São ações que organizam espaços, que melhoram fluxos de informações, disseminam práticas positivas e congregam profissionais da escola em eventos, superando desafios coletivos. Colocam, também, para as famílias, espaços de discussão e ações a serem feitas em conjunto.

Da mesma forma, uma rede de ensino, que tem como foco a aprendizagem do aluno. Deve viabilizar, cotidianamente, no espaço escolar, uma ação pedagógica, cujo ponto de partida seja ensinar a turma toda, sem diferenciar o que é ensinado para cada aluno ou grupo de alunos. Para que possamos criar condições efetivas para a viabilização desta proposta, exige-se uma ação pedagógica que incorpore como princípio o papel da escola como produtora de significados, que nos desafia a entender que os significados não estão prontos de antemão, que são constituídos e completados na interação e que as interações se dão dentro de um contexto social e histórico mais amplo, fazendo da escola lugar privilegiado para essa produção. Construir sentidos demanda o uso de recursos expressivos que leva o outro a um processo constante de compreensão da realidade.

19. NOFFS, Neide de Aquino. Pedagogia e Saúde: Reflexões sobre a atuação psicopedagógica no contexto hospitalar. São Paulo: PUC. 2007. p 77.

Sabemos que o modo como organizamos o trabalho pedagógico se relaciona ao sentido que atribuímos à escola e sua função social, à maneira como entendemos a criança, o jovem e o adulto, e aos sentidos que damos à infância, à adolescência e aos processos de ensino e aprendizagem.

E a escola [...] é a instituição, o lugar de nos fortalecermos, de nos entrarmos nessa história com cada uma de nossas histórias, de nos fazermos fortes porque nos integramos socialmente, compreendendo a força e a capacidade criadora do ser humano. Compreendendo também a vida e a luta dos homens através dos tempos, os conhecimentos produzidos e os modos de produção, as desigualdades criadas e as diferenças.²⁰

Ao universalizar o atendimento escolar, a diversidade se faz presente em todos os âmbitos, que vão desde a função social da escola até os aspectos que circundam e circunscrevem a realidade escolar e a singularidade das pessoas que lá atuam. No entanto, a preocupação demasiada acerca do trabalho com os conteúdos nesta rede de ensino, muitas vezes, desconsidera os conteúdos significativos da vida dos educandos.

Assim devemos nos perguntar: o que as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos devem aprender na escola? Que conhecimentos são importantes para formar os seres humanos que desejamos ter nas sociedades atuais? Que cidadã e que cidadão queremos formar? Qual o currículo necessário para alcançar os objetivos educacionais com os quais sonhamos?

Sair dos temas tradicionais e previsíveis, da simples transmissão e reprodução de informações, é discutir essas questões com seus alunos, a partir do que acontece a cada dia... E aí ir, com eles, buscando compreender “o que nos acontece” neste mundo. Aqui estaremos chegando perto da busca das experiências que estamos vivendo, sabendo que a experiência de cada um é pessoal e intransferível: uma mesma situação é percebida, sentida, vivida de modo diferente por cada sujeito. É a comparação dessas percepções, dos jeitos de viver as situações de cada um, que vai possibilitar estudos e generalizações fundamentais para a produção do conhecimento por parte de todos, alunos e professores.

Nessa concepção de currículo, o fundamental é que o professor possa observar os grupos de estudantes para perceber suas vivências e suas realidades; assim, os estudantes e educadores poderão compreender suas vivências, interpretando-as e elaborando-as como experiências.

20. GOULART, 2006, p.86.

É nesse momento que se lança mão do saber culturalmente acumulado. Sistematizando, relacionando e problematizando, a partir das informações estudadas e das questões iniciais, teremos a compreensão de determinados aspectos da realidade e possibilidades de articulação e recriação de maneiras de se colocar no mundo.

Além de pressupor uma reelaboração da visão de mundo, do homem, da sociedade e da escola, essa concepção de educação nos faz ultrapassar os programas mínimos em educação, para colocar-nos em uma perspectiva de trabalho que integra os diversos campos do conhecimento. Neste sentido, a interdisciplinaridade é entendida aqui como a prática pedagógica que se baseia na busca de relações entre os saberes das diferentes disciplinas, de modo a conectar as informações em contextos de sentido e significado. Tal prática possibilita a recriação do conhecimento já elaborado pela humanidade com base em novas sínteses e conclusões, necessárias para compreensão da realidade e resolução de problemas por cada sujeito ou pelo grupo. Essa recriação vem das novas combinações e aprofundamento da argumentação provocada pela comunicação e troca de pontos de vista sobre os mais variados assuntos e situações. (PANNUTI, 1993)

Mas, a busca pela qualidade da educação também nos coloca a questão de promover a avaliação na educação segundo a perspectiva formativa, pois assim como o fazer pedagógico necessita de outra lógica, será necessário criar outras formas de olhar, de registrar os processos, de observar os detalhes que nem sempre são óbvios, os caminhos que não são lineares, nomear as novas formas de aprendizagem, ressignificar as respostas que não são as esperadas, mas que apontam novos caminhos, aprender outras lógicas de resolução de problemas e de apropriação do conhecimento, utilizar diferentes códigos e linguagens. É preciso estar atento às miudezas e rever o vivido, debruçar-se sobre os registros e sobre o que está sendo observado, analisando as pequenas variações de um mesmo movimento. É suportar o caótico e o incompreensível em um primeiro momento, buscando captar a lógica do percurso observado.

Esse modo de planejar a ação educativa exige uma retomada da concepção de avaliação. Nos processos de uma educação inclusiva e de qualidade, acreditamos que a avaliação é definida como um processo contínuo, que precisará captar e explicitar o nível de autonomia individual e articulação grupal atingido pelos alunos. Explicitará o nível de elaboração que um aluno demonstra diante de certos desafios de aprendizagem, da argumentação presente na análise das relações e pontos de vista. É importante lembrar que, assim como cada aluno tem ritmo de aprendizagem diferente e que as práticas pedagógicas precisam ser diferenciadas, a avaliação deverá seguir esta mesma concepção. Logo, não podemos utilizar a mesma régua para uma prática que já não é mais a mesma. Este é o desafio que está posto e todos estamos convidados a mergulhar de forma inventiva e corajosa.

A avaliação, deixando de ser apenas classificatória ou seletiva, orientará as novas etapas do trabalho educacional. O olhar dos alunos não fica mais voltado somente para o professor na escola. A educação assim praticada valoriza e respeita as diferenças e as transforma em um valor, uma oportunidade e um direito, garantindo que as escolas sejam para todos os alunos e alunas sem discriminação.

(d) Promoção e integração ao mundo do trabalho

Quando pensamos na promoção e integração ao mercado de trabalho nos vem à mente os alunos jovens e adultos que a rede atende e como a educação precisa acontecer para proporcionar o seu desenvolvimento.

Sabemos que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o desenvolvimento social e pessoal dos educandos. Segundo dados do IBGE, apesar do aumento da escolarização, a inserção dos mais pobres no mercado de trabalho é cada vez menor; para os jovens das camadas médias cada vez está mais distante a certeza de que uma escola de qualidade lhes garantirá um emprego de qualidade em um mercado tão inseguro.

Destaca-se que o perfil do mercado de trabalho no século 21 - na chamada sociedade do conhecimento - demanda maior escolaridade dos trabalhadores, uma vez que as funções exercidas exigem o domínio da leitura, escrita, recursos de informática e conhecimento técnico-científico específico sobre a atividade desenvolvida. Existe uma redução do número de postos de trabalho e a necessária maior especialização para aqueles que permanecem no mercado de trabalho.

Se a escolarização, por sua vez, não garante emprego a ninguém, nenhuma ou pouca escolarização é, cada vez mais, um fator de impedimento de inserção no mercado de trabalho. Nos dias atuais, os jovens e adultos procuram programas de elevação de escolaridade para melhorar suas chances à inserção no mercado de trabalho. O grau de escolaridade funciona como pré-requisito elementar, como um sistema primeiro de seleção, anterior a qualquer entrevista ou outro sistema de escolha.

Diretamente ligada à certificação está a vontade de dominar os saberes escolares, na expectativa de que esse domínio permita a ascensão social, seja pela possibilidade de aprovação em concurso público ou teste para preenchimento de vagas de melhores empregos, seja pela vontade de alcançar e cursar o ensino superior.

Ser escolarizado é condição básica para participar da sociedade com relativa independência e autonomia, o que implica, entre outras coisas, usufruir os benefícios da sociedade moderna e de manter o acesso aos variados bens culturais. É também a

possibilidade de participação no mercado de trabalho e, tendo emprego, de participação, ainda que mínima, no mercado de consumo.

O que está em questão é a ampliação das possibilidades de participação social de um grupo de cidadãos cuja cidadania encontra-se comprometida e incompleta. O trabalhador adulto não sendo uma criança, não volta para a escola para “retomar uma trajetória escolar interrompida”, mas para reconstruir uma trajetória escolar em busca de conhecimentos significativos nessa sua etapa de vida, em condições diferentes das existentes no momento em que ele interrompeu seus estudos.

Precisamos levar em conta que na realidade brasileira o resgate da cidadania da maioria da população ainda não ocorreu plenamente, ao mesmo tempo em que um cenário em construção do mundo do trabalho exige a incorporação de transformações, tornando o desafio muito maior.

Uma inserção vantajosa no mercado de trabalho exige hoje uma melhor formação geral e não apenas treinamento em técnicas específicas. Trabalhadores com capacidade de resolver problemas e aprender continuamente têm mais condições de trabalhar com eficiência e negociar sua participação na distribuição das riquezas produzidas. No entanto, devemos lembrar que para tanto precisamos também de uma escola que não esteja apenas preocupada em formar mão-de-obra pouco qualificada, para exercer tarefas mecânicas no mercado de trabalho. O mundo do trabalho efetivamente mudou e a escola não pode ser a mesma dos primórdios da sociedade industrial.

Nesse universo, para construir as transformações hoje necessárias não basta apenas pensar em projetos educacionais a serem desenvolvidos solitariamente pelas escolas, mas é preciso inserir a dinâmica do trabalho e do conhecimento em contextos mais amplos. O fato de o conhecimento ter passado a ser um recurso essencial, que caracteriza a sociedade pós-industrial, muda fundamentalmente a estrutura da sociedade, criando novas dinâmicas sociais e econômicas e demandando também novas políticas educacionais.

As transformações tecnológicas do mundo trabalho não podem ser ignoradas, mas é necessário entender como a dinâmica estabelecida gera desigualdades e exclusões. Um currículo crítico necessita reconhecer o direito ao trabalho como direito humano. Segundo Di Pierro (2009:04):

Uma educação de jovens, adultos e idosos atrativa, relevante e motivadora precisa responder às necessidades formativas dos educandos, dentre as quais se destacam a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos sobre si e sobre o contexto, em articulação com os múltiplos papéis que as pessoas desempenham como membros de famílias e comunida-



des, trabalhadores e cidadãos. Assim, é necessário dotar as estratégias de formação de pessoas jovens e adultas de uma perspectiva intersetorial, articulando-as às políticas de desenvolvimento local, de trabalho e renda, participação, assistência social, saúde, cultura, meio ambiente. Afinal, a pessoa jovem, adulta ou idosa com a qual queremos interagir na escola é o mesmo trabalhador que precisa ser qualificado para se inserir ou se manter no mercado de trabalho, é o cidadão que participa de maneira mais ou menos consciente das eleições, é o artista popular ou o portador de uma tradição cultural valiosa, é o responsável pelo cuidado das crianças que precisam ser nutridas e vacinadas, é o morador que se quer engajar na coleta seletiva de lixo, é o dono da moradia que precisa prevenir a dengue, e assim por diante. Essa perspectiva implica conferir aos currículos uma abordagem interdisciplinar, que articule a formação geral com a qualificação para o trabalho e geração de renda, o cuidado e preservação da saúde e do ambiente, a leitura crítica dos meios de comunicação e o manejo das tecnologias da informação, a formação política para a cidadania moderna e para o convívio tolerante em sociedades plurais, dentre outras dimensões relevantes da vida adulta.

É essencial recuperar o conhecimento como núcleo fundante do currículo e o direito ao conhecimento como ponto de partida para indagar os currículos. Não se pode reduzir os saberes sobre o trabalho ao domínio de um rol de habilidades e competências pragmáticas, mas é necessário ir além, garantindo o direito a aprender e a utilizar os instrumentos e tecnologias da produção para seu controle.

Portanto, para que alcancemos uma visão crítica de currículo, torna-se necessária a articulação entre propostas e programas educativos com as questões do mundo do trabalho. A articulação deve implicar a promoção do estudo sobre as relações de trabalho ao longo da história e suas peculiaridades geográficas, para compreender essas relações na atualidade. Deve abordar conteúdos e aprendizagens que permitam a incorporação ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação e abarcar a formação científica e tecnológica para compreender as mudanças na economia e na dinâmica atual do mercado de trabalho.

(e) A promoção humanística, científica e tecnológica, assegurando a formação básica comum com respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais

O ser humano se constitui por meio de um processo complexo: somos ao mesmo tempo semelhantes (enquanto gênero humano) e muito diferentes (enquanto forma de realização do humano ao longo da história e da cultura). Podemos dizer que o que nos torna mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências, entre outros. E

mais: somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças. O nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes.²¹

Qual a contribuição da escola para a formação humana de cada aluno? Como a escola pode formar para práticas sociais mais solidárias, cultivar posturas mais dialógicas que estimulem a livre expressão, o compartilhar de pontos de vistas, a negociação de sentidos e o desenvolvimento de atitudes mais democráticas?

A sociedade do século 21 é caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que vive. Essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século passado e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade, ou exclusão, ligada ao acesso e uso de tecnologias de comunicação.

Esse cenário traz muitas preocupações quando nos voltamos para a realidade da maioria dos brasileiros, pois ao mesmo tempo em que o Brasil é reconhecido como a 8ª economia mundial, é também um país marcado historicamente por processos de exclusão social, de violência e de negação de direitos.

Por isso mesmo, o Brasil sempre foi, ainda é, um moinho de gastar gentes. Construímo-nos queimando milhões de índios. Depois, queimamos milhões de negros. Atualmente, estamos queimando, desgastando milhões de mestiços brasileiros, na produção não do que eles consomem, mas do que dá lucro às classes empresariais.

(DARCI RIBEIRO)

Somos um país que tem muita dificuldade em assumir política e culturalmente o compromisso com a construção de uma nação mais republicana, mais justa, sem espaço para os privilégios de uma minoria e, sobretudo, capaz de construir instituições públicas de qualidade voltada principalmente ao atendimento da população menos favorecida.

Neste contexto é comum nos depararmos com grandes contradições também em ambientes de educação formal, por exemplo: ao voltarmos o olhar para as práticas escolares percebemos como é muito forte a supremacia do giz e lousa, desconectada da cultura e da realidade vivida por cada aluno. Tal realidade está cada vez mais informada tecnologicamente (alunos interagindo e se comunicando pelas redes sociais; a TV relacionando sentidos para o mundo repleto de informações; o celular

21. GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. 2007, p.22.

possibilitando comunicação sonora e visual - ou seja, o mundo fora da escola está em rede). Mas por que para a escola é tão difícil reconhecer e interagir com essa 'nova cultura'? Por que é tão difícil para o professor preparar uma aula em que utilize, por exemplo, uma reportagem selecionada na Internet e relacionar com um filme ou com um texto oferecido aos alunos? Ou desenvolver com os alunos a produção de um jornal virtual? Quais saberes estão em jogo quando pensamos nas novas possibilidades que o desenvolvimento tecnológico oferece?

No Brasil essa tendência caminha paralelamente à democratização do acesso a níveis educacionais, além do ensino obrigatório. Com mais gente estudando, a posse de um diploma de nível superior deixa de ser um diferencial suficiente e, características cognitivas, afetivas e relacionais, são cada vez mais valorizadas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente em situações complexas. Em um mundo no qual o diferencial será marcado pela qualidade da educação recebida, a qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será o fator determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que tome parte de processos de crítica e renovação.

Nesse quadro, ganha importância redobrada a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas de Cajamar, pois é para elas que estão ocorrendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas mais pobres da sociedade, que antes não tinham acesso à escola. A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma oportunidade real de aprendizagem para inserção no mundo de modo produtivo. Só uma educação de qualidade para todos pode evitar que essas diferenças constituam mais um fator de exclusão. O que fazer para que no interior de nossas escolas não mais notifiquemos fatos de ordem preconceituosa sobre etnia, condição socioeconômica, sexualidade, religiosidade, etc.? O que fazer para não mais ouvir gritos estridentes e autoritários de profissionais que parecem desconhecer o poder do diálogo e das diversas possibilidades de negociação para solução de problemas junto aos alunos? Como lidar com os diferentes saberes e culturas hoje explicitados no espaço escolar? Como os professores estão lidando com questões tão diversificadas?

Trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de

inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Ora, se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram. Então, como essa instituição poderá omitir o debate sobre a diversidade? E como os currículos poderiam deixar de discuti-la?²²

O desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com a influência do mundo sobre cada um, bem como atribuir significados, apreender a diversidade e ser compreendido por ela, situar-se e pertencer. A educação é a chave desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidades de escolhas. Elas pressupõem um quadro de referências, um repertório que só pode ser garantido se houver acesso a um amplo conhecimento, dado por uma educação geral, articuladora, que transite entre o local e o mundial. Esse tipo de educação possibilita que o educando construa, gradualmente, de forma cooperativa e solidária, uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade, ao longo de sua história e de sua geografia e dos saberes locais. Esse é um processo que permite ao indivíduo acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial.

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais.

Construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, e incorporar a diversidade são as bases para a construção de valores de pertencimento e responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas. Incorporar a diversidade implica incluir no currículo o debate sobre essa questão, sobre o significado das diferenças que vivemos em nossa cultura. Além disso, preparar indivíduos para manter o equilíbrio da produção cultural num tempo em que a duração se caracteriza não pela permanência, mas pela constante mudança – quando o inusitado, o incerto e o urgente constituem a regra e não a exceção -, é mais um desafio contemporâneo para a educação escolar.

Outro elemento relevante hoje, para pensarmos o conteúdo e o sentido da escola, é a complexidade da ambiência cultural, das dimensões sociais, econômicas e políticas, a presença maciça de produtos científicos e tecnológicos e a multiplicidade de linguagens e códigos no cotidiano. Apropriar-se ou não desses conhecimentos pode ser um instrumento da ampliação das liberdades ou mais um fator de exclusão.

22. GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. 2007, p.22-23.

A tecnologia imprime um ritmo sem precedentes no acúmulo de conhecimentos e gera uma transformação profunda na sua estrutura e nas suas formas de organização e distribuição. Nesse contexto, a capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, enquanto instituição educativa: tanto as instituições como os docentes terão de aprender.

Isso muda radicalmente nossa concepção da escola como instituição que ensina para posicioná-la como instituição que também aprende a ensinar. As interações entre os responsáveis pela aprendizagem dos alunos têm caráter de ações formadoras, mesmo que os envolvidos não se deem conta disso. Neste sentido, cabe lembrar a responsabilidade da equipe gestora como formadora de professores e a responsabilidade dos docentes, entre si e com o grupo gestor, na problematização e na significação dos conhecimentos sobre sua prática.

De acordo com essa concepção, a escola que aprende parte do princípio de que ninguém conhece tudo e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente. Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma “comunidade aprendente”, nova terminologia para um dos mais antigos ideais educativos. A vantagem é que hoje a tecnologia facilita a viabilização prática desse ideal.

Ações como a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, por meio da reflexão e da prática compartilhada, e o uso intencional da convivência como situação de aprendizagem fazem parte da constituição de uma escola à altura dos tempos atuais.

Diante dessa realidade, compreendemos que o currículo é uma seleção, um recorte, que se pretende valioso, mas, efetivamente, uma seleção dos conhecimentos existentes na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino escolar. Outra questão que precisamos assumir é que as atividades extraclasses não são “extracurriculares”. Neste sentido todas as atividades da escola são curriculares, ou não serão justificáveis no contexto escolar. Se não rompermos essa dissociação, entre cultura e conhecimento, não conseguiremos conectar o currículo à vida – e seguiremos alojando na escola uma miríade de atividades “culturais”, que mais dispersam e confundem do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos.

O currículo é a referência para ampliar, localizar e contextualizar os conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo do tempo. Então, o fato de uma informação, ou um conhecimento ser de outro lugar, ou de todos os lugares na grande rede de informação, não será obstáculo à prática cultural resultante da mobilização desse conhecimento nas ciências, nas artes e nas humanidades.

(f) Promoção do lazer e da recreação aos estudantes

Assumir o lazer e a recreação como parte integrante da educação ofertada nas instituições públicas é conceber um modelo de educação que se compromete com o desenvolvimento integral dos educandos e compreende a função social da escola de maneira ampla, política, comprometida com as demandas da sociedade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) reconhece o lazer como direito fundamental à vida digna, ao afirmar em seu Artigo 25, que:

Toda pessoa tem direito a repouso e lazer, inclusive à limitação razoável das horas de trabalho e férias periódicas remuneradas.

Podemos perceber como essa questão é importante se considerarmos que a grande maioria da população brasileira possui pouco poder aquisitivo, ou ainda, vive inundada pela cultura de massa. Tradicionalmente, o lazer, a fruição cultural, o descanso, a diversão, não são foco de atenção das políticas públicas, tampouco são pensadas como instituintes e fundamentais ao desenvolvimento humano. Pelo contrário, o lazer e o acesso aos bens socioculturais são assumidos como privilégio de poucos.

Nesse contexto, a escola sendo o lugar, por excelência, de ações pensadas e planejadas, que visam educar crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, que promove aprendizagens voltadas à emancipação e à transformação do olhar sobre o mundo, pode fazer muita diferença ao propor um projeto político pedagógico capaz de integrar ações do âmbito do lazer a ações tradicionalmente consideradas do âmbito do pedagógico.

(...) O lazer, enquanto experiência lúdica, articulado aos princípios da participação, organização, decisão, autonomia, responsabilidade e liberdade, proporciona a alegria. Entretanto, estamos falando de uma alegria, como salienta Snyders (1988), provocada e estimulada pela satisfação de acesso e apropriação da cultura elaborada. Desta forma, as atividades de lazer podem proporcionar a chamada alegria da criação, do triunfo, do conhecimento, do prazer estético e da qualidade.

(MASCARENHAS, 2000, p. 06)

Podemos considerar, ainda, que integrar o lazer ao político pedagógico da escola é uma importante ação de aproximação entre escola e comunidade. Por exemplo, é muito comum encontrarmos, nos diagnósticos realizados pelas equipes das escolas, a constatação de que faltam espaços e oportunidades de lazer em Cajamar e são poucas as programações esportivas e culturais disponibilizadas. O lazer das famílias está muito marcado pela vivência religiosa e pelo hábito de assistir os programas de televisão. Via de regra, outros momentos oportunizados são as festividades da cidade ou propostas organizadas no âmbito das escolas.

Nesse sentido, a escola enquanto instituição pública, deve atuar na ampliação das oportunidades de lazer da comunidade buscando promover a integração de políticas da área da cultura, do esporte, do meio ambiente, da promoção social e da saúde e criar agendas comunitárias que favoreçam encontros, debates, festividades, enfim, atividades que comunguem momentos de descontração, de descanso, de distração, de recreação, mas, também, de aprendizagem, de convivência solidária e emancipadora para todos os envolvidos no processo.

(...) O lazer pode ser entendido também, como tempo e espaço para o exercício da cidadania e prática da liberdade.

(MASCARENHAS, 2000, p.17)

Essa perspectiva explicita duas vertentes poderosas da educação: uma capaz de pensar o sujeito e o seu desenvolvimento de maneira integral; outra que pensa a cidade (e as políticas públicas e a comunidade) como sendo potencialmente educadoras. Isso é provocar uma revolução: colocar o aparato público disponível para a aprendizagem de todos, para o bem comum.

Um currículo que nasça conectado a essa realidade é um currículo audacioso, que entende o lazer como momento rico de possibilidade e, por isso, de criatividade, fruição, prazer e aprendizagens. Audacioso, também, porque ressignifica a função da escola na comunidade da qual faz parte.

Algumas sementes estão plantadas. Projetos em parceria com empresas da região e eventos organizados com algumas diretorias do município estão proporcionando vivências na perspectiva apontada. No entanto, este processo precisa ser fortalecido e vivenciado por todos para que possam juntos, ampliar esse conceito, lutar por espaços mais interessantes, trocar ideias, culturas e saberes.

(g) Gestão e docência: aproximação necessária da escola com a comunidade

Em seu livro sobre experiências bem-sucedidas de democratização da gestão das escolas públicas nos Estados Unidos, Apple e Beane (1997, p. 17) listam alguns princípios que podem auxiliar a nossa percepção e compreensão sobre as condições necessárias à consolidação da democratização e da participação no universo escolar:

1. O livre fluxo das ideias, independentemente de sua popularidade, que permite às pessoas estarem tão bem informadas quanto possível.

2. Fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas.
3. O uso da reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e políticas.
4. Preocupação com o bem-estar dos outros e com “o bem comum”.
5. Preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e com as minorias.
6. A compreensão de que a democracia não é tanto um “ideal” a ser buscado, como um conjunto de valores “idealizados” que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto povo.
7. A organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático.

Assim caberia à educação escolar não somente formar para a democracia, mas formar na democracia, projeto a ser construído por todos nós e cada um de nós.

A Constituição Federal de 1988²³ anuncia a gestão democrática como sendo um dos princípios a partir do qual dever ser organizado o ensino público.



Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V- Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI- Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII- Garantia de padrão de qualidade.

Em coerência com a lei máxima, a LDB 9.394/96²⁴ reafirma, em seu artigo 3º, tais princípios, agregando aos desafios da educação escolar demandas de qualidade, de valorização e articulação do universo escolar com os saberes e experiências dos sujeitos no mundo, na sociedade. Nesse sentido percebemos que uma nova concepção de educação pública começa a se desenhar para a realidade brasileira: uma educação de sentido ampliado, mais humana, que se constitui de maneira mais participativa, referendando no campo jurídico, os desejos, práticas e conquistas políticas de consolidação de realidades mais democráticas no universo da gestão pública.

23. Pesquisado em http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_206_.shtm.

24. Pesquisado em : (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).

Entendemos que a gestão democrática desencadeia a participação social nas tomadas de decisões e na corresponsabilização dos diferentes segmentos na vida escolar. No contexto atual essa proposta está presente em praticamente todos os discursos da reforma educacional no que se refere à gestão, até porque a mesma LDB prevê, em seus artigos 14 e 15, dispositivos de participação na gestão democrática da escola:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Portanto, a LDB dispõe que a gestão democrática do ensino público na educação básica oferece ampla autonomia às unidades federadas para definirem em sintonia com suas especificidades formas de operacionalização da gestão, com a participação dos profissionais da educação envolvidos e de toda a comunidade escolar e local. (VIEIRA, 2005)

ELEMENTOS BÁSICOS DA GESTÃO

Os elementos básicos da Gestão Democrática podem se apresentar de várias maneiras, na esfera escolar, as principais são: na constituição e atuação do Conselho Escolar; na elaboração do Projeto Político Pedagógico de modo coletivo e participativo; na definição e fiscalização da verba da escola pela comunidade escolar; na divulgação e transparência na prestação de contas; na avaliação institucional da escola, professores, dirigentes, estudantes, equipe técnica.

QUAIS AS IMPLICAÇÕES DESSE MARCO LEGAL NO AMBIENTE ESCOLAR?

A escola tem seu lugar garantido na estrutura social, mas a sociedade nem sempre está presente na escola. Para a resolução eficaz deste dilema, faz-se necessária uma mudança cultural que reconheça como educativo todo e qualquer espaço; que assuma que a educação também se dá além dos muros da escola, oportunizando à comunidade do entorno participar, opinar, criar, recriar e reinventar a escola. Uma escola que se pauta pela gestão democrática tende a abrir canais de diálogo com a comunidade. Seja para a resolução de um problema pontual, seja para a organização de projetos a curto, médio e longo prazos.

A participação pode ter muitos significados e pode ser vivenciada em diferentes níveis. Podemos pensar a participação em todos os momentos do planejamento da escola, de execução e de avaliação de seu projeto educativo. Temos também a participação em eventos e festividades da escola. Podemos, ainda, considerar a participação no acompanhamento efetivo do desenvolvimento e aprendizagens dos educandos. Portanto, as conhecidas perguntas sobre “quem participa?”, “como participa?”, “no que participa?”, “qual a importância das decisões tomadas?” devem estar presentes nas agendas de discussão da gestão na escola, via Projeto Político Pedagógico, e também nos espaços de definição da política educacional do município, via Plano Decenal de Educação.

SOBRE A PARTICIPAÇÃO

A participação da comunidade na gestão da escola pode contribuir em processos decisórios que extrapolam as tomadas de decisão acerca da utilização de recursos. A participação pode e deve contribuir ao bom andamento dos processos pedagógicos, por exemplo:

- Construção de combinados com os alunos, esclarecendo a todos os processos a serem percorridos para o alcance das metas;
- Acompanhamento ao desenvolvimento dos projetos escolares;
- Organização dos espaços internos e externos das escolas;
- Organizar equipes de trabalho coletivo para auxiliar nos projetos desenvolvidos com a comunidade;
- Organizar os materiais e espaços como: bibliotecas ou outros espaços de leitura, jardins, hortas;
- Discutir as aprendizagens dos alunos, conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores, passeios referentes aos projetos, etc.;

- Contribuir nas dificuldades que a escola enfrenta com a comunidade no sentido de construir um espaço onde todos são responsáveis;
- Tomadas de decisões coletivas que venham contribuir para o bom andamento do trabalho e aprendizagens dos alunos, etc..

Temos que estar atentos ao fato de que a defesa da gestão democrática e da participação significa radicalizar os processos de planejamento e de explicitação das intenções da escola e da educação escolar. Ou seja, defendemos que os diferentes segmentos presentes na escola e que a comunidade escolar possam, de maneira intencionada, planejada, comprometida, conhecer, construir, propor, acompanhar e avaliar a vida da escola e o seu projeto educativo. Nesse sentido, entendemos que é nos debates e execução do Projeto Político Pedagógico que essa participação se realiza. É, também, na constituição dos diferentes Colegiados Escolares, compreendidos como espaços privilegiados de participação, que a cultura democrática tende a se afirmar.

Não é demasiado dizer que o desafio a ser enfrentado está na adesão de todos à participação: de um lado a escola precisa, necessariamente, promover o acesso da comunidade à escola, cujos projetos precisam contemplar as necessidades da comunidade. De outro, a comunidade precisa compreender a importância da escola na formação dos educandos. A participação que se espera segundo Gadotti (1994):

(...) significa inteirar-se e opinar sobre os assuntos que dizem respeito à escola, isso exige um aprendizado que é, ao mesmo tempo, político e organizacional. A gestão democrática é importante, e, principalmente, fundamental para promover melhorias gerais no ensino. A escola deve formar para a cidadania, ela deve dar o exemplo. A gestão democrática é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é do estado/município e não da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

QUAL O PONTO DE PARTIDA?

A gestão democrática exige que a escola se questione sobre diferentes aspectos de seu cotidiano: Como está organizada a comunidade do entorno? Quais são as demandas, desejos e cultura dessa população? Qual a função social da escola nesse contexto? Como a escola pode prover de maneira equilibrada aprendizagens conectadas aos diferentes interesses e desafios, definidos a partir instâncias tão diversificadas? Como ser uma escola para todos, que garanta a aprendizagem de todas as crianças?

O processo de buscar entender e responder tais questionamentos desafia o coletivo escolar a se organizar para, uma vez identificadas, tais respostas possam ser revertidas em propostas de enfrentamentos: em projetos educativos relevantes para o grupo e significativos para a comunidade.

É nesse cenário, nessa perspectiva, que ganha sentido a participação, o diálogo, a negociação de ideias, a definição de prioridades, a corresponsabilização. A função social da escola está diretamente conectada à promoção do bem comum, e esse bem comum precisa ser definido a partir do envolvimento de todos os interessados.



(...) O bem comum é aquilo que nós decidimos fazer em comum para o nosso bem. E isso é resultado da ação direta dos homens e não produto da operação de outros mecanismos mais ou menos invisíveis como o mercado.

(...) Por isso é tão importante a transformação do indivíduo em cidadão e o engajamento do cidadão na esfera pública. Por isso é tão importante o debate público sobre temas de interesse comum. Por isso é tão importante a defesa de determinados valores formadores do cidadão e de sua inserção no mundo público. (...) Que valores são esses? Por exemplo: a solidariedade, que é a adesão a um princípio (de justiça) que nos mobiliza a ação. Ou a compaixão, que nos leva a reconhecer no outro a dor que ele sente. Ou a amizade, que se manifesta na nossa capacidade de partilhar o mundo com outros homens.²⁵

A construção do projeto da escola demanda uma reflexão sobre os conteúdos a serem selecionados, de modo a ampliar a concepção para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes, reafirmando a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno. Nesse sentido, o coletivo da escola deve investir em um currículo que favoreça com que os alunos desenvolvam capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos.

25. STARLING, Heloisa Maria Murgel. Republicanismo: Alguns apontamentos. Programa Nacional de Formação de Conselheiros Nacionais. Curso de Aperfeiçoamento em Democracia participativa, República e Movimentos Sociais (UFMG). Disponível em: http://sureco.grude.ufmg.br/moodle_externo/mod/resource/view.php?id=1349. Acesso em: Ago. 2008.

O grupo deve se reunir, quando da elaboração de seu projeto de escola, para identificar as dificuldades encontradas e não resolvidas, pensando as possíveis ações que podem minimizá-las. Deve também retomar as ações que se revelaram positivas. Além da retomada do trabalho já desenvolvido deverá promover o estudo e a reflexão contínua sobre as experiências acumuladas para definição de outras metas, de novos pontos de chegada e de metodologias diferenciadas que contribuirão para o processo educativo da escola.

O levantamento dos pontos fundamentais poderá ser desencadeado a partir da análise sobre a real situação da aprendizagem dos alunos, uma vez que é em torno do desenvolvimento deles que giram as ações da escola. Assim torna-se essencial considerar os dados de permanência e desempenho dos alunos, disponíveis a partir dos diferentes instrumentos utilizados para a avaliação.

COMO A ESCOLA VAI SE ORGANIZAR PARA DESENVOLVER ESSE TRABALHO?

A escola e os segmentos que a compõem devem se organizar para possibilitar formas variadas de trabalho e, em momentos diversificados de encontros e debates, com acompanhamentos e registros de aprendizagens garantindo, também, mecanismos de monitoramento, de avaliação e autoavaliação. A partir do diagnóstico da realidade da escola pode-se pensar em várias formas de organização para potencializar o alcance das metas estabelecidas. A organização do espaço escolar deve pautar-se pelas necessidades de desenvolver a proposta de trabalho definida. A melhor organização e utilização do tempo e dos espaços será o resultado da concepção de escola como um coletivo, um lugar para ensinar e aprender.

É preciso superar uma visão mais individualista e construir coletivamente novas formas de trabalho docente, partindo para uma avaliação formativa, capaz de colocar à disposição do professor e da equipe escolar informações mais precisas, qualitativas, relacionando os processos de aprendizagem dos alunos, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades.

Vale ressaltar que defendemos uma concepção de trabalho docente, que se faz por uma relação com outros sujeitos, caracterizada por uma ação comunicativa, fundada no diálogo. Essa prática cotidiana reflexiva é constituída por uma relação específica que dá encaminhamentos às ações pedagógicas.

A ideia de um trabalho de gestão democrática, relacionado aos eixos da Reorientação Curricular não se deve limitar à gestão de governo, mas abrange ações contínuas e de longo prazo, sem perder de vista os anseios e demandas da comunidade local.

A importância do currículo voltado para o âmbito das práticas culturais e dos saberes produzidos pelas comunidades é indiscutível. Evidencia uma perspectiva curricular de acolhimento e valorização da cultura.

Assim, é imprescindível uma prática gestora que aponte para a necessidade de um programa curricular adequado à realidade desta cidade e que percebam o currículo, também, como um feixe de relações, de acolhimento, da diversidade, de cuidado, de proteção e de convivência.

EM CAJAMAR A GESTÃO DEMOCRÁTICA SE ORGANIZA SEGUNDO ALGUNS PRINCÍPIOS, ENTRE OS QUAIS DESTACAMOS:

- Autonomia da escola e da comunidade.
- Relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar e envolvimento da comunidade no processo.
- Planejamento de atividades.
- Formação continuada para o desenvolvimento profissional e pessoal dos integrantes da comunidade escolar.
- Utilização de informações concretas e análise de cada projeto em seus múltiplos aspectos.
- Avaliação compartilhada.

Por autonomia da escola e da comunidade entende-se que cada membro participante **tenha o direito de expor suas ideias e projetos, mas que esses projetos e ideias sejam submetidos ao consenso no grupo**, representando os interesses da comunidade.

As atividades a serem desenvolvidas pela comunidade, realizadas nas instâncias da escola, precisam estar refletidas nas aulas de que seus filhos participam e, para que isso ocorra, a formação continuada dos professores pode contribuir, apontando e discutindo formas de sua realização. A formação continuada é um outro desafio, embora essa prática seja desenvolvida há muito tempo, nesta rede. Assim, buscamos, constantemente, uma mudança paulatina, com metas definidas no trabalho, para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, para a formação de alunos leitores e escritores. Por isso, o nosso grande desafio de trabalhar a quantidade com qualidade. Acreditamos em uma gestão que promova o diálogo com a comunidade intra e extraescolar, capaz de protagonizar o local, tornando, cada vez mais, o cidadão,

sujeito. Acreditamos, também, que construir o currículo é um processo que traz inúmeras dúvidas. Por isso, a necessidade do diálogo e do registro das ações - discussões e decisões - de modo que cada uma das escolas vá construindo a sua própria história, pautada, numa perspectiva de gestão democrática.

(h) Educação sóciopolítica dos educandos

A educação socio política deve estar comprometida, por princípio, com as condições de transformação socioeconômica e cultural dos indivíduos, no sentido de formar pessoas capazes de ver e entender o mundo em sua complexidade política, econômica, social e cultural. A vocação do ser humano não é de ser dominado, massacrado, modelado ou dirigido, mas, de “ser mais”, fazer e refazer a sua história intervindo no seu meio (FREIRE, 2003:11). A gestão democrática, conforme assinalado anteriormente, tem um papel fundamental na formação socio política dos educandos, pois se trata de uma importante ferramenta para a construção da cidadania.

Nesse sentido, favorecer a participação crítica dos educandos, nas diferentes dinâmicas da escola, mas principalmente garantir que sejam sujeitos de seus processos de aprendizagem, é objetivo fundamental a ser perseguido. Um bom exemplo de empoderamento e atuação dos educandos é a participação deles nos grêmios estudantis, espaço-tempo em que podem desenvolver a autonomia e o senso crítico frente aos desafios da vivência escolar. Mas são diversas as formas de participação desejáveis e ‘como’ e ‘o que’ se aprende em cada um desses momentos, por exemplo: os educandos participam de festas e eventos; participam de diferentes reuniões; participam de situações de ensino e aprendizagem, participam de momentos de alimentação, de brincadeira e de higiene; todos esses momentos são mediados ora por adultos ora por eles mesmos, propiciando diversas aprendizagens de participação.

No centro de uma educação socio política precisa estar o trabalho coletivo na perspectiva da integração de todas as áreas do conhecimento, das novas tecnologias de informação e comunicação e suas influências produtivas e não produtivas numa perspectiva de letramento, além, é claro, dos saberes e interesses do educando. Somente uma formação integrada é capaz de dar subsídios para enfrentarmos os grandes problemas que afligem a humanidade, como por exemplo, os problemas ambientais, as doenças, a exploração do ser humano, as desigualdades sociais, o desemprego, a pobreza, a fome e a miséria, a incerteza e o mal-estar que os acompanham, possibilitando a todos os educandos uma melhor compreensão do meio social em que vivem, para poderem projetar novas alternativas e, assim, atuar na sociedade na perspectiva da melhoria de sua qualidade de vida e das outras pessoas.

Para que isso ocorra é necessário que haja uma mudança de paradigma, de uma educação baseada em concepções historicamente tradicionais, originárias de uma formação disciplinar fragmentada, para um paradigma crítico. É preciso que se atue na perspectiva de que os educandos são capazes de compreender a realidade em que vivem, problematizar os obstáculos que essa realidade impõe, assim como propor soluções nesses contextos.

A educação socio política dos educandos deve vislumbrar um mundo em que não há paradigma verdadeiramente unificador, mas uma constelação de disciplinas engajada, o que leva a questões sobre as fronteiras que separam as disciplinas, sobre sua especificidade, sua historicidade, seu objeto (DOSSE, 2003, p.241). A formação integrada possibilita aos indivíduos romperem fronteiras tradicionais e articularem em suas várias dimensões os diversos saberes.

Considerando que uma educação integradora das diferentes áreas não se dá de forma estática e homogênea, mas, ao contrário, se caracteriza pela flexibilidade, pois a realidade é complexa e dinâmica, é preciso, a partir dessas ideias destacar algumas características que devem permear a formação socio política dos educandos, como por exemplo:

- Estar em constante movimento de reconstrução e para sua renovação considerar elementos humanos, técnicos, palavras, imagens e tudo a que eles se relacionam.
- Entender cada educando como portador de possibilidades para inúmeras inter-relações.
- Partir de uma relação dialógica, cabendo ao indivíduo estabelecer ligações e significados próprios.
- Promover o letramento, entendendo que os processos comunicativos extrapolam a concepção simples de alfabetização.

A partir dessas características (que não se esgotam) algumas mudanças devem acontecer nos espaços educativos para se trabalhar com o objetivo de uma formação por áreas de conhecimento integradas, saindo da rigidez para a flexibilidade, em todos os aspectos da estrutura educacional. Sair também do paternalismo para a autonomia dos alunos, para que se desenvolvam como pessoas capazes de ativar suas múltiplas possibilidades.

Numa perspectiva de integração, os professores também devem deixar de ser reprodutores, para serem educadores autônomos, capazes de propor projetos políticos próprios (DEMO, 1993); projetos nos quais o professor deixe de ser a única voz para dar ouvidos a inúmeras vozes, promovendo assim uma relação dialógica.

Por fim, a formação socio política dos educandos constitui uma exigência básica da sociedade atual, pensando em um sujeito com condições de ser e estar nessa sociedade, capacitando-o nas tomadas de decisões e nos processos de escolha.



No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela.

(PAULO FREIRE, 1996, p. 77)

Na rede de ensino municipal de Cajamar, vislumbramos que o discurso se aproxime cada vez mais das práticas de nossos educadores e, nesta perspectiva é que vimos há um bom tempo refletindo e formando a rede para uma alfabetização na perspectiva do letramento e mais recentemente, debatendo e propondo um currículo crítico.

No que diz respeito ao letramento dos educandos para a formação socio política, perspectiva em que se dá o trabalho de alfabetização desenvolvido nas escolas da rede municipal de Cajamar, consideramos a diversidade como princípio que fundamenta a certeza de que todos são capazes de aprender, atribuindo a todos o direito pela educação.

Nesse sentido, o objetivo comum das escolas de Cajamar é de promover vivências a partir de práticas de leitura e produções escritas, compreendendo a função dos textos, nas diversas situações de práticas socioculturais. Por isso, desde pequenos, os alunos participam de vivências de leitura com intencionalidade.

A entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita- a alfabetização- e pelo desenvolvimento (...) nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

(SOARES. 2003, p.15),

Dessa forma, a política educacional do município direciona ações para a necessidade da conexão entre essas práticas. Diante desse contexto, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas da Rede de Cajamar, têm um olhar voltado à alfabetização, com função social, para que o aluno se forme cidadão capaz de atuar criticamente na sociedade.

As práticas de leitura e escrita são compreendidas na rede de Cajamar em consideração às demandas, para que nossos alunos possam adquirir competências em diferentes situações do cotidiano, nas quais a escrita se faz sempre presente. Ensinar a ler e a escrever tornou-se mais complexo para o educador que possui uma atribuição mediadora, no processo de interpretação da leitura explícita, implícita e reflexiva, para que gradativamente os alunos se tornem autônomos no processo de leitores proficientes.

Deve-se propiciar que os alunos entrem em contato com diferentes gêneros discursivos, sobretudo aqueles ligados a situações formais, com os quais dificilmente teriam contato fora da escola.²⁶

O ler e escrever em todas as áreas é um assunto muito discutido nas formações da Diretoria de Educação e nos Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). É uma proposta enriquecedora de práticas que levam os educandos a refletir nas especificidades dos conteúdos disciplinares, atrelados aos gêneros textuais diversificados, que promovem o conhecimento específico, inserido no contexto social, formando, assim, educandos críticos e participativos para o exercício da cidadania.



26. CENPEC. Módulo Introdutório. In: Projeto Estudar pra Valer. São Paulo. 2004.

CAPÍTULO 2

2. O Currículo

A reorientação curricular pressupõe o conhecimento sobre a realidade escolar e sobre o currículo que se desenvolve nesse cotidiano, assim como a clareza da necessidade de mudanças; clareza que surge da avaliação e reflexão sobre as aprendizagens que se está, ou não, conseguindo garantir para as crianças, adolescentes, jovens e adultos. Pode surgir, também, da necessidade de se pensar a escola como um coletivo capaz de incidir de maneira mais significativa, nos destinos de uma comunidade. Enfim, considerando a decisão pela mudança, é fundamental a percepção histórica e crítica sobre o contexto da escola e dos significados que o currículo assume nesse cenário.

O que se pensa e o que se espera da escola pode variar a depender do momento da história da humanidade, da classe social que se educa, do contexto político que se vive, do segmento da população atendida. Pode-se esperar que a escola substitua os cuidados da família; pode-se demandar que a escola forme para o trabalho, pode-se esperar que a escola forme para a cidadania; pode-se esperar que a escola forme lideranças. Para cada escola e cada intencionalidade educativa, necessariamente, corresponde uma concepção e projeto de currículo. Daí a nossa percepção e compreensão da importância da educação e, portanto, da certeza que a escola pode reafirmar exclusões históricas ou promover a crítica, o questionamento, o enfrentamento e a superação dos modelos tradicionais de compreender e viver a sociedade, as desigualdades, as violências e as injustiças existentes em nossos cotidianos.

A escola trabalha com o conhecimento: isso significa reconhecer a escola como local de ingresso dos estudantes numa modalidade especial desse processo humano, que não começa na escola e se prolonga pela vida afora. O processo de conhecimento, mesmo em sua modalidade escolar, implica um movimento de relações recíprocas entre o sujeito conhecedor e o universo a ser conhecido. A escolarização deve, portanto, possibilitar que os alunos adquiram chaves conceituais de compreensão de seu mundo e de seu tempo, permitindo também que tomem consciência das operações mobilizadas durante a aprendizagem, para que prossigam com autonomia nesse processo de conhecimento.²⁷

27. SAMPAIO, M. F. Mercês. A escola e suas decisões curriculares. In: Ensinar e aprender. Curitiba: (Gov. estado do Paraná/CENPEC, 1998.

Ao relacionar a escola com o conhecimento, temos uma primeira aproximação a um conceito de currículo. Currículo diz respeito a chaves conceituais de compreensão de mundo e, também, à experiência de aprendizagem, que se desenvolvem em torno do conhecimento. Essa concepção tem desdobramentos e consequências. Primeiro porque nos faz entender que o currículo, esse recorte de saberes e de conjunto de experiências, é decidido fora da escola, para atender as exigências sociais do que se considera prioritário na formação do cidadão em determinado momento histórico; mas é também produzido e formatado em seu âmbito de realização, no contexto escolar, e se desdobra em relações entre o conhecimento prévio dos educandos e o conhecimento sistematizado que constitui a proposta curricular. Nesse movimento é que os educandos constroem conhecimentos que serão ferramentas de compreensão e transformação da realidade.

O currículo é, portanto, central, nesse processo relacional de conhecimento, ou seja, nessa ação humana de buscar significados, elucidar o real, constituir o objeto e se constituir como sujeito. Mas, na realização do currículo no interior da relação pedagógica, desenvolvem-se, também, efeitos não previstos, não esperados. Moreira nos alerta sobre isso:



Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (...). Cabe destacar que a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora, etc.); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média). Que consequências tais aspectos, sobre os quais muitas vezes não pensamos, podem estar provocando nos alunos? Não seria importante identificá-los e verificar como, nas práticas de nossa escola, poderíamos estar contribuindo para um currículo oculto capaz de oprimir alguns de nossos(as) estudantes (por razões ligadas a classe social, gênero, raça, sexualidade)?²⁸

28. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2007.p.18-19.

Essa consideração sobre currículo oculto propicia pensar um pouco mais na complexidade do mesmo. Como recorte de saberes decido por alguns, o currículo transmite determinadas visões sociais, contempla determinadas vozes, mas omite outras visões e vozes presentes no tecido social. Como conjunto de experiências, pode se organizar em torno de práticas mais opressoras e preconceituosas do que democráticas, inclusivas e transformadoras. Daí que é extremamente grave discutir, selecionar, propor e desenvolver currículo. Segundo Apple:

Discutir sobre o que acontece, o que pode acontecer e o que deveria acontecer em salas de aula não é o mesmo que conversar sobre o tempo. Essas discussões são fundamentalmente sobre as esperanças, os sonhos, os temores e as realidades – sobre as próprias vidas de milhões de crianças, pais e professores. Se essa tarefa não merecer a aplicação de nossos melhores esforços intelectuais e práticas – nenhuma outra merecerá.²⁹

Por isso tudo, a discussão de uma perspectiva crítica é fundamental. Trata-se de caminhar na direção de problematizar, analisar e compreender a prática social, aproveitando a contribuição do conhecimento sistematizado. Trata-se de ampliar as vozes, os sentidos e os significados do currículo, incluindo a cultura local, a cultura dos negros, dos indígenas, enfim, as culturas negadas nos currículos tradicionais, conectando as aprendizagens escolares aos conteúdos da vida dos educandos. Trata-se de incluir as diversas culturas no conhecimento escolar, mas de forma sempre crítica – analisando e desocultando as relações de poder, os preconceitos, as injustiças que estão implícitas nas manifestações da cultura.

O que se busca é que todos os educandos se apropriem de saberes e habilidades que lhes permitam situar-se e atuar criticamente na sociedade.

Esse processo, que implica o compromisso com a mudança, se dá em meio a situações de contradições, de avanços e retrocessos, e será perceptível em cada uma das dimensões do universo educacional: gestão, trabalho educativo e currículo. Faz parte da transição. Por vezes presenciaremos práticas inovadoras no currículo, em escolas com a gestão mais centralizada. Outras vezes encontraremos práticas voltadas à autonomia do educando convivendo com orientações mais diretivas aos professores. Uma proposta que se orienta pelo referencial crítico, mas com a avaliação ancorada em um conjunto de conteúdos definidos a priori.

Enfim, nossa compreensão é a de que a transformação não se dá por mágica; que a consciência e a força da mudança nascem em terrenos nos quais as contradições estão explicitadas e, portanto, podem ser enfrentadas e superadas. Este é o

29. Michael Apple. A escola e suas decisões curriculares. Ensinar e Aprender. Curitiba, 1998. Gov. Estado do Paraná/CENPEC.

desafio que assumimos neste momento, com este material.

2.1. OS EIXOS CURRICULARES

Convictos da necessidade de que as ações pedagógicas e as aprendizagens escolares estejam cada vez mais conectadas aos contextos de vida dos educandos e às demandas das comunidades, foram elencados 03 eixos curriculares de modo a orientar o olhar, as escolhas e a abordagem a ser dada no momento de definir as aprendizagens e o perfil de pessoas e de sociedade que se pretende formar. À escola não cabe ensinar tudo, mas é fundamental que aquilo que for ensinado seja relevante e possa incidir na vida das pessoas. Nesse sentido ganham centralidade as pessoas e as aprendizagens, contemplando conteúdos relevantes, que possam contribuir, como meios ou recursos para a formação das pessoas e sua efetiva aprendizagem.

Não mais o conteúdo pelo conteúdo, mas a compreensão de que o conhecimento é uma construção histórica da humanidade, em resposta às mais diversas questões que a vida apresenta, causa e efeito do desenvolvimento humano. Não mais qualquer conteúdo, mas temáticas selecionadas à luz dos eixos escolhidos para nortear o processo pedagógico e o currículo – Justiça e Cidadania, Diversidade Cultural, Qualidade de Vida e Saúde Integral.

Tais eixos ganham sentido e se concretizam no âmbito das diferentes dimensões do cotidiano escolar: gestão, trabalho educativo e currículo.

JUSTIÇA E CIDADANIA

A cidadania é o âmbito dinâmico de construção das lutas sociais por direitos, no qual são os seres humanos os atores e atrizes que agem politicamente para efetivar suas demandas na forma da consolidação do direito.³⁰

O conceito de cidadania está diretamente relacionado a contextos de acesso, ou não, a um conjunto de direitos politicamente definidos/estabelecidos. Uma abordagem histórica nos permite vislumbrar os processos de transformação pelos quais passou o conceito, assim como as realidades às quais se refere. Se na sua gênese (Grécia antiga) o conceito de cidadania se aplicava a um conjunto restrito de pessoas que participavam da vida da polis, podemos perceber que muita coisa se modificou até os dias atuais, na perspectiva da ampliação do direito a ter direitos. Segundo Matos (2009), o conceito de cidadania é multidimensional e abrange pelo menos 04 dimensões que lhe são intrínsecas: a dimensão histórica, a dimensão da inclusão, a dimensão da identidade e a

30. MATOS, Marilse. Cidadania porque, quando, para quê e para quem? Desafios contemporâneos ao Estado e à democracia inclusiva. In: MATOS, M., GOMES, N. L., DAYRELL, J. T.. Cidadania e a luta por direitos humanos, sociais econômicos, culturais e ambientais. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p.11-12.

dimensão do compartilhamento e da participação.

A constituição do conceito de cidadania se dá, portanto, a partir de disputas concretas e avanços cada vez mais significativos no campo dos direitos humanos, sempre permeada pela ampliação da diversidade dos sujeitos e das suas demandas, assim como da sua capacidade política em criar pautas voltadas ao bem comum.

Podemos considerar que historicamente a política sempre esteve associada ao universo “do público” em detrimento do universo “do privado”. Daí a compreensão restrita e perversa de cidadania, que contemplava somente um grupo pequeno de pessoas, relegando à grande maioria o espaço e a condição do não acesso, do não direito, da exclusão, chegando mesmo a caracterizar situações extremas de privatização do público em nome de interesses privados e como revela a história de todos os períodos ditatoriais latinoamericanos, por exemplo.

O que estamos observando nas últimas décadas é a reversão desse processo, com o advento da democratização de muitos países e nações em todos os continentes. As lutas dos movimentos sociais têm conseguido denunciar e problematizar essa forma específica de pensar a cultura política e criar pautas voltadas aos esquecidos (da esfera privada...), as quais tenderiam a ser mais diversificadas e inclusivas, ampliando não somente o escopo de direitos, mas também o conjunto de pessoas (jovens, crianças, mulheres, idosos, negros, índios, homossexuais...) que passariam a vivenciar essa dinâmica direitos-deveres. Nesta perspectiva o conceito de cidadania também se amplia para muitas esferas (civil, social, econômica, ambiental...), reafirmando a abordagem da multidimensionalidade.

Os processos de qualificação e ampliação da democracia dialogam completamente com esse processo de ampliação da cidadania. É o permanente exercício democrático, da participação crítica e ativa, que pode garantir que a cultura política e a estrutura do Estado se modifiquem, no sentido de se voltar cada vez mais, e definitivamente, para o atendimento do bem comum, por meio de políticas públicas diferenciadas, inclusivas.

Nesse sentido, democratizar a justiça no Brasil, hoje, significa incorporar os princípios democráticos de soberania e participação social na elaboração e implementação de uma espécie de política pública pouco discutida na sociedade: a política de justiça. Reconhecendo isso, a sociedade vem apresentando uma série de iniciativas que indicam caminhos para a sua participação na justiça. Ou seja, estamos no caminho de fazer valer o direito à justiça social.

Marilena Chauí (1989) ao discorrer sobre o conceito de cidadania nos ajuda a pensar sobre como atuar nessa perspectiva na escola pública. Chauí afirma que existem dois tipos de cidadania: a ativa e a passiva. Por cidadania ativa entende que é aquela

“capaz de fazer o salto do interesse ao direito”, que é capaz, portanto, de colocar no social a existência de um sujeito novo, de um sujeito que se caracteriza pela sua autopoisição como sujeito de direitos, que cria esses direitos e, no movimento da criação desses direitos, exige que eles sejam declarados, e que sua declaração abra o reconhecimento recíproco. A dinâmica da cidadania ativa, portanto, é a da criação dos direitos, da garantia desses direitos e da intervenção, da participação direta no espaço da decisão política. A cidadania ativa é aquela que opera para interferir no interior do Estado. Em contrapartida, a cidadania passiva, da simples representação, é aquela que espera, apenas aguarda a garantia dos direitos sociais através do Estado.

Diante disso, deveríamos pensar e promover ações que colocam os educandos, suas famílias e comunidades, como protagonistas no fazer a escola e a cultura da escola.

Uma das primeiras questões a serem definidas, a fim de se recuperar a identidade da escola como um espaço público, é a democratização das relações que são estabelecidas em seu interior, por todo o coletivo escolar, os pais, a comunidade, a cidade. Ao mesmo tempo, podemos considerar uma mudança curricular direcionada pelo foco de justiça e cidadania, que venha de fato contemplar as necessidades sociais, reafirmando a crença de que a educação pode fazer parte de um projeto de mudança sociocultural, em direção à democracia tal como afirma Carbonell (2002:91),

(...) democracia e ensino são inseparáveis e influenciam-se mutuamente: a educação ganha em intensidade quanto maior for a presença da ética democrática nela; e na medida em que as escolas e outras instituições são mais públicas e democráticas, também a democracia social é mais sólida e profunda.

Nessa perspectiva, democratizar significa dizer que os espaços, as relações, os tempos, as organizações escolares, devam ser gestadas de forma participativa, rompendo definitivamente com a hierarquia de cargos, de mandos e desmandos, de falta de diálogo. Os sujeitos devem participar de todos os momentos e processos de decisão e de conflitos que acontecem nas escolas, sejam nos aspectos financeiro, administrativo ou pedagógico. Dessa forma, garantiríamos de imediato uma transformação nas culturas escolares que acabariam por garantir mudanças efetivas em suas práticas educativas.

DIVERSIDADE CULTURAL

O ser humano se constitui por meio de um processo complexo: somos ao mesmo tempo semelhantes (enquanto gênero humano) e muito diferentes (enquanto forma de realização do humano ao longo da história e da cultura). Podemos dizer que o que nos torna mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero,

raça/etnia, idades, culturas, experiências, entre outros. E mais: somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças. O nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes.³¹

A educação é compreendida e vivida de diferentes maneiras, uma vez que cada sociedade percebe o mundo e o homem, a depender de sua ideologia. Numa concepção humanista a educação é vivida como um direito inalienável, propondo que os homens sejam sujeitos históricos desse processo e, portanto, sejam respeitados em seus saberes, ideologias, vivências, crenças, apreendendo habilidades e conhecimentos que lhes permitam compreender e transformar a realidade em que estão inseridos.

As escolas são espaços legítimos para que haja a efetivação dessa educação humanista, uma vez que é nesse espaço que as crianças, adolescentes, jovens e adultos experimentam momentos de socialização, constroem aprendizagens e habilidades, num processo constante de elaboração de identidade própria e coletiva.

São diversas as concepções de Educação existentes no ambiente escolar. Podemos destacar as duas mais marcantes e, por que não, as mais debatidas quando o tema é currículo. Uma primeira definição, que justifica toda a nossa educação bancária (FREIRE, 1980), considera que educação é a transmissão de cultura das gerações mais velhas às gerações mais novas (BRANDÃO, 2005); assim, caberia às nossas crianças, adolescentes e jovens apenas receber e reproduzir conhecimentos, saberes e cultura (definidos a priori), no meio em que vivem. No entanto, como afirma Brandão:

Não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar que ela acontece e talvez nem seja o melhor: o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.³²

Outra linha de pensamento, mais crítica e atual, considera a Educação como formação, como a constante apropriação e reelaboração da cultura. O mundo não é estático, se faz e refaz a todo instante por mãos humanas, pois, parafraseando Paulo Freire, o mundo, não é, está sendo, e, nessa perspectiva, o ser humano, ser vivente, ser aprendente, que transforma o seu ambiente, e é por ele transformado numa relação dialética, é um ser inacabado. Nesse sentido, não há transmissão de conhecimentos, o que há é a mediação, a facilitação, o encontro entre o sujeito e

31. GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: Diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 22.

32. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. n. 20. São Paulo: Brasiliense. 2005,. p.09. (Coleção Primeiros Passos.)

o objeto, processo promovido por quem educa de forma libertadora e libertária, com vistas à formação de seres atuantes, transformadores, autônomos.

Se compreendermos a educação escolar como um espaço ideológico, onde as ideias e ações desenvolvidas servem para dominar ou libertar, servem para calar ou dar voz, servem para manter status quo ou mudá-los – não é difícil perceber como o tema ‘cultura’ será vivenciado e trabalhado pela instituição escolar.

A cultura é frequentemente citada por nós, educadores, fazendo parte de conteúdos e projetos escolares; entretanto, raramente as instituições refletem sobre seu significado, ou debatem criticamente sua construção histórica e política. Geralmente, quando o fazem, assumem uma tendência conservadora, atribuindo um sentido único, simplista e elitista para esse termo, engrossando assim vozes midiáticas e dominantes de uma sociedade capitalista que gesta as concepções tradicionais de educação. Neste sentido, cultura se confunde ora como sendo expressão artística, ora como sendo a alta cultura (fruto de talentos privilegiados...).

Mas, afinal, o que é cultura numa perspectiva progressista e humanizadora? Segundo Santos (2003, p. 44):



Cultura é uma dimensão do processo social, da vida, de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções, como por exemplo, se poderia dizer da arte. Não é apenas uma parte da vida social como, por exemplo, se poderia falar de religião. Não se pode dizer que cultura seja algo independente da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe. Entendida dessa forma, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros. Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana.

Cultura, então, abarca os significados e valores de uma sociedade. Como prática social e herança comum, a cultura é de todos, embora as relações de poder distribuam desigualmente esse patrimônio. Trata-se de um processo que envolve, portanto, relações sociais complexas e define todo um modo de vida. Toda a sociedade tem seus valores, seus propósitos, seus significados, que organizam a vida das pessoas e se expressam nas Instituições, nas artes, no conhecimento, nos costumes, nos valores.

Adotando tal concepção, caminharíamos no sentido contrário ao proposto pelas concepções tradicionais de educação, segundo as quais, há uma hierarquia cultural, o que significa dizer que: há culturas atrasadas, menos valiosas, e,

portanto é necessário que estas culturas evoluam a fim de atingirem um *status* similar ao *status* da cultura dominante, da elite, das classes sociais favorecidas; ou ainda, há necessidade de se acabar com esses *tipos de cultura* em favorecimento a outras culturas mais importantes e contribuir, assim, para o progresso das pessoas, tornando-as “*cultas*”.

Entendemos que cabe à educação construir o elo entre o conhecimento acadêmico, patrimônio cultural da humanidade e o conhecimento cultural popular, no sentido de construir com os educandos – de todas as idades – habilidades e conhecimentos que lhes permitam reconhecer e validar a cultura que lhes seja mais significativa, assim como apropriar-se do patrimônio comum, dos meios de produção cultural, de novas possibilidades de compreender e participar da vida social. É imperioso que se rompa com o “ensino-informativo-dominador” sobre as culturas, dando espaço a todas as vozes, propiciando que todos sejam produtores de cultura.

Pensar a escola nessa perspectiva é concebê-la como espaço-tempo de produção de sentidos e de culturas. É garantir a materialidade do diálogo entre esses conceitos de forma intencional e sistematizada, cumprindo seu papel de promotora de conhecimentos, hábitos, costumes, valores e tradições.

Frequentemente, somos considerados tanto mais iguais, mais humanos, quanto mais próximos estamos do padrão de humanidade etnocêntrico e uniformizador. Também consideramos mais iguais a *nós* aqueles que mais se aproximam desse padrão. Torna-se *um igual*, aquele que se aproxima do modelo e, geralmente, buscamos essa aproximação, ainda que física ou culturalmente não nos encaixemos nele. Muitas vezes *educar a todos como iguais* tem significado um esforço para que todos se aproximem do padrão, um esforço de apagar as diferenças, de igualar, uniformizar.

Isso faz muito sentido nesta época de globalização, de padronização e de cultura de massa, em que perdemos o particular, perdemos o que dá força às pessoas, perdemos a comunidade.

(APPLE, 1994)

O discurso da igualdade pode esconder uma recusa a aceitar a diversidade, o direito a ser diferente, de assumir nossas diferentes culturas. Na sociedade em geral e na educação em particular, somos formados para lidar com a uniformidade e não com a diversidade. Há o medo do heterogêneo atrás dos discursos de igualdade; mas quanto mais recusamos a questão da diversidade, mais conflituoso e delicado se torna o relacionamento entre o eu e o outro, tanto na escola como na sociedade. Infelizmente seguimos reproduzindo relações de silenciamento, de opressão, de ausência de liberdade, de desvalorização pessoal e cultural. Se a igualdade que alcançamos ainda

não possibilitou a aceitação do diverso, não é essa a igualdade que queremos.

Um dos principais obstáculos para a aceitação da diversidade é que assumi-la implica pensar no conflito social, nas desigualdades historicamente construídas entre os seres humanos e que não serão superadas sem reflexão crítica e ação política direcionadas para isso. A diversidade está e sempre estará presente entre os sujeitos, na sociedade. O acesso à educação é um direito garantido a todos e não poderia ser diferente. Porém, o que é preciso considerar é se a diversidade presente nas salas de aula reflete apenas as diferenças pessoais e culturais ou se são expressão das desigualdades sociais, reproduzidas na escola. Temos o direito à diferença, mas não podemos admitir a escola como espaço de desigualdade.

Por isso, é preciso repensar as práticas, os valores e o currículo dos processos educativos, nos espaços públicos, para acolher verdadeiramente as diferenças, sem tentar assimilá-las ou *neutralizá-las*. Recebemos a todos e todas na escola, mas consideramos igualmente suas culturas e contribuições para o grupo? Acolhemos de forma igualitária suas visões de mundo e sua forma de ser? Atentamos igualmente para suas diferentes necessidades e interesses? E, sobretudo, promovemos uma educação que contribua para o reconhecimento e a superação das desigualdades, da hierarquia entre os diferentes? Essa educação contribui para a conquista de outros direitos?

O respeito e a valorização das múltiplas identidades e culturas é uma das condições fundamentais para que, além do acesso à educação, estejam garantidas também a qualidade, a permanência e a continuidade dos estudos, na medida em que possibilita que os educandos sintam-se acolhidos e pertencentes, de fato, ao ambiente escolar, contribuindo para que sejam sujeitos de sua formação.

Cabe à escola empoderar o aprendente, por meio do acesso real ao conhecimento, para que este possa ser dono de suas próprias escolhas, para que possa transitar no mundo reconhecendo sua diversidade, a diversidade de culturas e assim, estar em sintonia consigo mesmo, com o outro e com o meio em que vive, compreendendo que seu meio não é o único, mas um dentre tantos outros espaços de cultura.

A escola precisa ser pensada e organizada pelos sujeitos que a vivem diariamente e em seu entorno, num processo de troca de saberes e construção coletiva. É de suma importância “trabalhar” o tema cultura nas escolas, uma vez que a discussão sobre cultura pode nos ajudar a pensar sobre nossa própria realidade social. De fato, ela é uma maneira estratégica de pensar sobre nossa sociedade, de desvelar realidades e situações de opressão, de dominação. Ter a cultura e a diversidade cultural como eixo curricular implica todo esse desdobramento, que é político, histórico e social, no trato dos saberes.

Desejamos que para além da construção de conhecimentos críticos sobre o

tema cultura, as escolas e seus coletivos escolares aprendam a respeitar e valorar todas as variedades e manifestações culturais, rompendo definitivamente com a ideia de hierarquização entre as culturas, que alimenta as desvalorizações e a desigualdade social.

QUALIDADE DE VIDA E SAÚDE INTEGRAL

Quanto mais aprimorada a democracia, mais ampla é a noção de qualidade de vida, o grau de bem-estar da sociedade e de igual acesso a bens materiais e culturais.³³

As últimas 3 décadas definiram novos contornos aos modos de vida em sociedade. São tantas as transformações promovidas pelos avanços da tecnologia e também no campo da política, e, portanto, no campo da conquista de direitos, que as sociedades estão sendo obrigadas a repensar seus valores e modos de produzir relações e culturas. A despeito de tais conquistas não terem se materializado de forma universal (as desigualdades são muitas e permanecem sendo um grande problema para a concretização da cidadania do povo brasileiro), o fato é que modelos aprimorados e diversificados de acesso ao conhecimento, à informação, a bens materiais e culturais, se colocam no horizonte da humanidade como jamais visto em nossa história. Tal processo tem desafiado os setores/segmentos sociais a refletir sobre questões que podem favorecer a universalização de tais conquistas na perspectiva da sustentabilidade e da equidade social.

Como já assinalado, no contraponto dos avanços encontramos a realidade da desigualdade, da violência, da degradação ambiental, do desenvolvimento desordenado, e, não são pequenos os números que revelam a gravidade da situação em tais contextos e de como a vida transcorre de forma precária e se encontra permanentemente ameaçada. O Mapa da exclusão social: Radiografia de um país assimetricamente pobre (2007:10) traz um registro importante sobre a desigualdade no Brasil:

Dentre as muitas características da sociedade brasileira, uma das mais marcantes, é, sem sombra de dúvidas, o contraste no que se refere aos indicadores sociais e econômicos que fazem desta sociedade uma das mais desiguais deste mundo. Concomitantemente ao grande surto de industrialização experimentado pela economia brasileira a partir dos anos cinquenta, e com o incremento da taxa de urbanização da população do país, sobretudo nas duas últimas décadas do século passado, observa-se uma elevação substancial dos níveis de desigualdades e de exclusão social, tanto nas suas áreas urbanas como nas suas áreas rurais. Em termos de níveis de renda per capita, o Brasil está situado entre o grupo que a Organização das Nações Unidas (ONU) classifica

33. MATOS, Olga (1998). As formas modernas do atraso. Folha de S. Paulo, primeiro Caderno, 27 de setembro, p.3. h <http://www.scielo.org/pdf/csc/v5n1/7075.pdf>, pesquisado em 20/07/2011.

como países com padrão intermediário de renda (Human Development Report, HDR, 2006). (...). Contudo, o Brasil se constitui num país que exhibe grandes contradições, em que uma parcela diminuta da população atinge padrões de renda e de qualidade de vida semelhantes aos observados nas economias mais ricas do planeta, ao passo que na base da pirâmide social situa-se uma parcela substancial da população que sobrevive em condições bastante precárias e até mesmo não dignificantes com a condição de seres humanos.

Diante de tal denúncia, precisamos considerar o quão importante é assumir a temática da saúde integral e da qualidade de vida como eixo referencial e foco de atenção de uma proposta curricular. Tal atitude implica, primeiro, compreender a dinâmica da desigualdade no Brasil e no contexto de Cajamar. Implica, também, compreender como as políticas públicas têm enfrentado tal situação. Por fim implica vislumbrar como a educação escolar pode atuar criticamente para favorecer a transformação de tais realidades.

Pensar em saúde integral e na qualidade de vida é pensar tanto na condição atual das populações e das pessoas, como vislumbrar condições de vida cada vez melhores e mais inclusivas para todos os(as) brasileiros(as). Mas como definir o que é 'qualidade de vida'? E 'saúde integral'? Se por um lado 'qualidade de vida' comporta um dado de subjetividade (o que é qualidade para cada um, em cada tempo, em cada sociedade), 'saúde integral' pode ser compreendida segundo parâmetros bem objetivos (saúde mental, física e emocional).

Para Minayo (2000:08), qualidade de vida,

(...) é uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial. Pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os elementos que determina a sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar. O termo abrange muitos significados, que refletem conhecimentos, experiências e valores de indivíduos e coletividades que a ele se reportam em variadas épocas, espaços e histórias diferentes, sendo, portanto, uma construção social com a marca da relatividade cultural.

Já Nobre (1995:299) opta pela problematização, deixando para cada um de nós, a experiência de refletir acerca do grau de subjetividade de tal conceito.

Como a qualidade de vida pode ser definida? É mais uma questão de qualidade a ser buscada dentro dos programas de qualidade total dentro das empresas? É o tempo de trânsito e as condições de trânsito, entre o local de trabalho e de moradia? É a qualidade dos serviços médi-

co-hospitalares? É a presença de áreas verdes nas grandes cidades? É a segurança que nos protege dos criminosos? É a ausência de efeitos colaterais de medicamentos de uso crônico? É a realização profissional? É a realização financeira? É usufruir do lazer. É ter cultura e educação? É ter conforto? É morar bem? É ter Saúde? É amar? É, enfim, o que cada um de nós pode considerar como importante para viver bem.

Assim como as temáticas anteriores, a educação escolar precisa pautar a reflexão e a problematização sobre as questões sociais. Sem dúvida, tal inspiração está em marcos legais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988, mas, acima de tudo, na história das lutas pela garantia da cidadania.

Há tempos que a educação vem buscando atuar de maneira mais significativa e integrada, sendo provocada a propor currículos capazes de desenvolver saberes e garantir aprendizagens que favoreçam com que as pessoas se tornem mais comprometidas com as próprias escolhas e com o desenvolvimento de suas comunidades, de seu país. É possível identificar essa tendência nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo. As propostas pedagógicas e os PPPs das escolas também revelam tal intencionalidade. É um consenso que todos precisamos aprender a cuidar de tudo o que nos diz respeito, individual e coletivamente: saúde, estudo, segurança, relações, meio ambiente, política, cultura... Cuidar, responsabilizar-se, compreender e identificar necessidades são aprendizagens que se estruturam segundo um conjunto de saberes. Aqui a escola pode agir de maneira bem específica: tanto naquilo que diz respeito ao acesso a conhecimentos já dados, como no que diz respeito à possibilidade de elaborar novos conhecimentos, novas culturas que promovam outras formas de vida, e de relações mais sustentáveis, mais saudáveis, mais dignas.

Outra questão importante a ser considerada neste eixo diz respeito à vida nas cidades. A vida nas cidades é uma realidade brasileira que atinge milhões de pessoas. Em Cajamar não é diferente, de acordo com a Fundação Seade (2010), cerca de 95% da população do município vive na zona urbana. E o que significa viver em cidades? Ter acesso aos serviços essenciais e assim garantir qualidade de vida? Deslocar-se no espaço a fim de atingir os locais de trabalho com rapidez e eficiência? Viver em moradias dignas que atendam as necessidades básicas da sociedade? Ter acesso ao lazer esportivo e cultural no seu bairro? O que significa morar numa região metropolitana?

A maioria das cidades brasileiras apresenta um espaço interno fragmentado, diverso e desigual. A construção de uma proposta curricular deve proporcionar o debate a respeito da cidade que temos e a cidade que queremos. De alguma maneira, o viver em cidades deve ser objeto de reflexão para todas as idades. O

professor ao planejar seu curso, independente da faixa etária, deve relacionar o conceito de CIDADE às demais categorias de análise, importantes para pensar uma cidade democrática e de qualidade de vida para todos.

Trabalhar com as questões e as dinâmicas que envolvem o ser humano, o meio ambiente e as formas de sobrevivência, é atribuir relevância à vida das pessoas para além daquelas rotinas-relações que são estabelecidas no ambiente escolar. É fazer da própria vida o tema mais significativo do currículo.

A depender da forma como o conhecimento escolar for organizado, a depender da forma como os demais saberes existentes no universo escolar forem considerados, o currículo pode ganhar essa dimensão de agente de transformação.

2.2. AS ÁREAS DO CONHECIMENTO

A forma de se pensar o currículo não acontece fora do âmbito das áreas do conhecimento, aliás, pensar o currículo na perspectiva crítica exige exatamente que se repense o papel das áreas do conhecimento em outras perspectivas, mais integradas, mais contextualizadas, e, principalmente, mais conectadas às questões da atualidade e do interesse das causas humanas.

Dessa maneira, o currículo escolar não abre mão das áreas e dos conteúdos, mas os compreende a serviço das aprendizagens e das transformações que elas são capazes de operar no cotidiano das pessoas.

Neste documento, cada uma das áreas, além de apresentar seus fundamentos e principais referenciais e finalidades, também disponibiliza um conjunto de orientações didáticas e expectativas de aprendizagem para subsidiar o trabalho pedagógico. É importante que os professores compreendam que tais subsídios não devem ser entendidos como uma ‘camisa de força’ ou uma ‘receita’ a determinar os caminhos a serem percorridos por docentes e educandos. São referências que apontam o que de fundamental, quais aprendizagens e conhecimentos, devem estar garantidos a todos os educandos. Desta forma, os professores devem, sim, investigar e problematizar permanentemente quem são, como vivem e quais os horizontes de seus educandos: este será sempre o ponto de partida e de chegada da educação escolar. São essas referências que, articuladas, devem nortear as escolhas finais dos professores.

Portanto, o currículo de Cajamar está organizado, conforme previsto na legislação, nas áreas do conhecimento listadas a seguir.

LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa têm passado por muitas mudanças nos dias atuais. Uma mudança é a concepção do texto como unidade de ensino; a outra é a compreensão do aluno como produtor de sentidos sobre si mesmo, sobre a vida, sobre o mundo, seja lendo, escrevendo, ouvindo ou falando. Assim, o ensino de língua não se confunde com o ensino de gramática normativa, ainda que não prescindia dela. Uma coisa é saber a língua em situações de interlocução, percebendo que as condições de produção de um texto também constituem seus sentidos. Outra coisa é analisar a língua — seus conceitos e metalinguagem, a partir dos quais se fala sobre a língua.

Nesse sentido, a finalidade do ensino da língua pauta-se pelos usos da mesma, em diferentes esferas discursivas e gêneros textuais que circulam na sociedade. Daí que a escola tem o papel de formar estudantes capazes de ler e escrever textos escritos e, mesmo, de fazer uso adequado e eficiente da oralidade, especialmente quando as mídias eletrônicas estão em ascensão absoluta. Ou dito de outra forma: a escola propicia que os estudantes, ao participarem de práticas sociais mediadas pela linguagem, se formem mais competentes e capazes de usar adequadamente a língua, em suas modalidades escrita e oral.

MATEMÁTICA

A Matemática se justifica na intenção de desenvolver competências e habilidades que permitam aos alunos apreciar seu valor e a sua natureza, suas capacidades relacionadas à representação, compreensão, comunicação, investigação e, também, à contextualização sociocultural. O desenvolvimento dessas competências e habilidades está conectado a uma concepção desse campo do conhecimento que a considera tanto um patrimônio cultural da humanidade quanto como um modo de pensar.

Historicamente, a Matemática, inicialmente caracterizada como o estudo dos números, passa a ser o estudo dos números e das formas e incorpora o estudo do movimento, da mudança e do espaço. Ao longo de sua gênese, a partir da resolução de problemas e desafios colocados pelo mundo real, pelas outras ciências e pela própria teoria matemática ela se constituiu como a ciência da regularidade e linguagem indispensável para descrever o mundo físico, linguagem dos números, das formas e das relações.

Resolver problemas é da própria natureza humana, sendo assim, pensar a Matemática nessa perspectiva é colocar essa disciplina a favor do desenvolvimento de habilidades que levem os alunos a questionar a realidade, utilizando-se do pensamento lógico, da criatividade, da intuição, da capacidade de analisar criticamente, selecionar procedimentos e verificar a sua adequação.

GEOGRAFIA

No final do século 20 a Geografia reformulou-se teoricamente e pedagogicamente com a intenção de explicar o Mundo em suas diversas escalas. Contrariamente do que foi discutido ao longo do século 20, a Geografia atual, do século 21, oferece um conjunto de conceitos e noções ancorados na dinâmica das sociedades para explicar o espaço geográfico contemporâneo.

Dentre seus objetivos de ensino, destacam-se aqueles voltados para compreensão do espaço, objeto central da disciplina, que precisa ser entendido na perspectiva da ação da sociedade na relação com a natureza. Nesse sentido, é importante relacionar ao aprendizado múltiplas linguagens, por meio de mapas, imagens de satélites, fotos aéreas, fotos, gravuras, charges com a intenção de despertar nos alunos um olhar diferenciado do espaço. Também de extrema relevância é desenvolver o estudo da Geografia associado à cidadania para o aluno se identificar com o lugar e desenvolver a noção de pertencimento em relação à comunidade em que vive.

A Geografia deve propiciar novos conhecimentos com o firme propósito de fazer o aluno aprender, de forma crítica e autônoma, a conhecer e atuar na realidade em que vive.

HISTÓRIA

O ensino de História refere-se ao estudo das experiências dos seres humanos no tempo, sendo que os estudantes devem ser capazes de refletir e tomar posição com base no espírito crítico, percebendo-se como agentes históricos de um processo em constante transformação. A história procura explicar as transformações e permanências da experiência humana ao longo do tempo, o que denominamos de processo histórico. Ao estudar este processo, os estudantes devem desenvolver a capacidade de analisar a vida social com base na leitura do passado, ou seja, podem ser capazes de pensar historicamente compreendendo as especificidades de cada um dos períodos históricos.

O ensino de História não pode se isentar da tarefa de formar cidadãos capazes de compreender o significado das lutas pela conquista de direitos, sendo o primeiro deles a igualdade na sua acepção mais ampla. Deve-se inserir o sujeito na dimensão coletiva, ou seja, ele não é apenas um indivíduo, mas parte de um coletivo mais amplo, a sociedade, que se insere em um contexto histórico específico.

CIÊNCIAS

Atualmente a cultura científica é considerada tão importante quanto as demais áreas do fazer humano, para compreender o mundo e orientar decisões políticas e sociais. Assumir essa perspectiva implica, para nós educadores, a construção de currículos de Ciências Naturais, que enfatizemos sobremaneira o deslumbramento, a dúvida, o desejo de saber mais, as respostas aos porquês dos estudantes, e não um ensino em que os conteúdos sejam abordados de forma compartimentada e desligada das vivências do cotidiano.

Muitos argumentos têm sido utilizados para justificar a necessidade de uma educação em ciência para todos os jovens, compatíveis com a aquisição de conhecimentos e ferramentas básicas, na perspectiva do que hoje é denominado letramento científico ou literacia científica.

Numa perspectiva de letramento científico, educar a população significa fornecer elementos para que o sujeito inclua em sua leitura de mundo também a perspectiva da Ciência. Isso significa popularizar o acesso à Ciência e implica uma educação científica com ênfase na função social da mesma. É com base nesse entendimento, que o ensino de ciências pode contribuir para a compreensão do mundo e de suas transformações, para o reconhecimento de que fazemos parte da natureza e de que somos parte do universo, capaz de nele intervir, ou melhor ainda, de que a história do ambiente é a nossa própria história. É, também, espaço privilegiado para a exploração e a comparação de diferentes explicações sobre o mundo, sobre os fenômenos da natureza e sobre as transformações produzidas pelo ser humano. É tanto o espaço das explicações oferecidas pelos vários sistemas teóricos, quanto o das manifestações espontâneas dos alunos. Contrapor e avaliar diferentes explicações pode favorecer o desenvolvimento de uma postura reflexiva, crítica, questionadora e investigativa, de não aceitação de ideias e informações a priori. Possibilita, ainda, a percepção dos limites de cada modelo explicativo, inclusive dos modelos científicos, favorecendo a construção da autonomia de pensamento e de ação.

ARTE

A Arte constitui uma linguagem humana, portanto, é imprescindível ao nosso ser. Todas as culturas, de todas as épocas, em todos os lugares, sem exceção, produziram obras de arte. A expressão artística sempre apresenta uma visão de mundo, seus conteúdos são profundos e nos comovem porque se referem, em última instância, à nossa condição humana. Na sala de aula, a familiarização com as poéticas da arte, realizada por meio da prática e da fruição, geram descobertas e aprendizados que ressoam na subjetividade do sujeito, que o levam a reconhecer nas formas de arte conteúdos existenciais, conteúdos que atravessaram séculos, sociedades e culturas, e que ainda continuam válidos e atuais para cada um de nós. As experiências

artísticas levam os alunos a transcender a concretude do cotidiano, ampliando seu olhar e expandindo seu universo estético.

O ensino e a aprendizagem da Arte têm como finalidades básicas favorecer a experiência estética e desenvolver o pensamento estético dos indivíduos. Sob esta perspectiva, no processo educativo, os sentidos são despertados e aguçados, a fruição do conhecimento ocorre a partir de experiências significativas com arte. De modo pleno, o ser humano reúne as dimensões do sensível e do inteligível. Nas aulas de Arte, as experiências estéticas, depois de vividas, tornam-se objetos de reflexão e, com o exercício do pensamento, passam a fazer sentido em uma dimensão sócio-histórica, tendo-se em mente que essa reflexão jamais poderá abarcar e esgotar o indizível que a linguagem da arte propõe.

O ensino da Arte na escola também promove a educação intercultural, que emerge na pauta contemporânea, apontando para uma verdadeira interação entre as múltiplas culturas que convivem no Brasil. Na nossa sociedade, as distinções culturais entre os grupos dominantes e as minorias se fundam em chagas econômicas e sociais fortemente discriminatórias.

EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física é a área de conhecimento da cultura corporal. Ela contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento e não se preocupa só com o corpo físico. Ela estabelece relações intrínsecas com os sentimentos e emoções e tem grande impacto na vida social e cultural, pois no corpo estão marcados signos sociais que expressam a cultura de um povo.

Para Darido (2003) o corpo é a expressão da cultura. Gestos e movimentos corporais são criados e recriados pela cultura, passíveis de serem transmitidos através das gerações e imbuídos de significados. Dentre as produções da cultura corporal algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos; o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. A área da Educação Física, portanto, atualmente contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento.

Sendo assim, a Educação Física é entendida como uma disciplina que cuida do homem enquanto ser integral, não somente físico ou psíquico e emocional, mas também cultural e social, que busca por meio de sua corporeidade, interpretar e transformar a realidade.

LÍNGUA INGLESA

A Língua Inglesa exerce papel preponderante de permitir conexão com pessoas de culturas diferentes e o desenvolvimento de possibilidades de atuar com o diferente, inserir-se na comunidade global, entrar em contato com valores diferentes dos seus, com interesses distantes dos seus e com atividades e conhecimentos não comuns em seu dia a dia. Propicia que o educando entenda o mundo multicultural e multilíngue em que vivemos, respeitando sua pluralidade e diferenças ao mesmo tempo em que possibilita a construção da consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo.

Em um mundo fortemente marcado pelo uso intensivo de novas e diversificadas formas de comunicação, a aprendizagem de uma língua estrangeira, ao lado das expressões artísticas, atua como forte componente inclusivo e desencadeador de novas competências na esfera das múltiplas linguagens.

NATUREZA E SOCIEDADE

A área Natureza e Sociedade traduz o esforço de integrar no universo da educação escolar, as disciplinas da área das ciências humanas – História e Geografia – e da área das ciências da natureza – Química, Física e Biologia. Tal proposta de organização almeja favorecer a articulação dos conteúdos dessas disciplinas, por meio do trabalho com temas significativos a partir de uma abordagem que se almeja realmente interdisciplinar.

O currículo dessa área, como não pode deixar de ser, requer uma organização didático-metodológica orientada por temáticas amplas, de relevância social e cultural, de forma a favorecer compreensões e aquisição de saberes que sejam relevantes e que possibilitem aos educandos uma inserção diferenciada em seus contextos de vida. Espera-se a princípio, que o educando reconheça que o ser humano é parte integrante da natureza e que seja capaz de relacionar sua ação às mudanças nas relações entre os seres vivos e a alteração dos recursos e ciclos naturais; que seja capaz, também, de analisar e planejar o futuro do planeta, da vida e da saúde, a longo prazo.

CAPÍTULO 3

3. A Organização do Trabalho Pedagógico

3.1. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Os caminhos para o desenvolvimento pessoal são diversos. O mundo e, conseqüentemente, a humanidade estão em constantes transformações. Da descoberta do fogo à era digital, saímos da pedra lascada para as teleconferências mundiais. E continuamos caminhando em meio a muitas descobertas em todas as áreas das ciências humanas, exatas e biológicas, na área da cultura, nas relações familiares e sociais, entre outros, tudo isto em meio ao desafio de selecionar e apropriar-se do volume gigantesco de informações que chegam a nossas realidades diariamente, seja via diálogo presencial, ou em uma pesquisa *online*. Neste contexto temos a figura central que movimenta e articula estas transformações: o ser humano.

Com a capacidade de observar, de analisar os fenômenos, de aprendizado, e de modificar o meio, homens e mulheres vêm ao longo de séculos ressignificando o seu jeito de estar e ser no mundo.

É neste contexto que queremos refletir sobre a formação continuada. Por que é importante realizar a formação? Para que devemos estudar continuamente? Para quem devem ser oferecidos esses cursos? E como devemos usufruir desses momentos formativos?

Nos parágrafos acima, fazemos uma breve alusão às transformações vivenciadas pela espécie humana. Como seres inconclusos e inacabados (FREIRE, 1996), faz-se necessário um constante movimento, uma pré-disposição em busca de superar desafios, responder questões, criar situações, etc.. Assim, estamos em constante formação, seja nos aspectos emocionais, nos afetivos, nos profissionais. Quando abordamos especificamente o profissional, hora podemos dizer que seja uma formação inicial, hora podemos pensar, ou propor uma formação continuada.

O universo da escola apresenta um público bastante heterogêneo, tantos nas suas origens, como nas suas histórias, em seus níveis de aprendizagem e nas suas expectativas em relação ao processo de escolarização. Assim, considerando estas diversidades dentre

outras e as mudanças sócio-históricas, é de extrema importância que o ambiente escolar disponha de toda a sua habilidade analítica e propositiva para vivenciar este contexto de forma a respeitar as diferenças, os tempos e os saberes historicamente construídos por toda a comunidade escolar - alunos(as), professores(as), gestores(as), funcionários do administrativo, da cozinha, da limpeza e da zeladoria, familiares e a comunidade do entorno da escola.

Para garantir a qualidade na gestão dos conhecimentos neste universo escolar, abrangendo desde os recursos didáticos e pedagógicos adequados até as novas formas de gestão democrática e participativa, faz-se necessário construir junto ao coletivo escolar a cultura da formação continuada, pactuando com o grupo a relevância única desse momento formativo para a comunidade escolar.

FORMAÇÃO CONTINUADA: REVISÃO DA PRÁXIS

Um dos objetivos da escola é assegurar a relação cognitiva do aluno com o objeto a ser estudado. O professor é uma das figuras centrais do processo ensino-aprendizagem, é o mediador entre o objeto do conhecimento e o educando. É ele quem habilidosamente conduzirá este educando - sujeito do processo - a ser o pesquisador da ciência, da linguagem, da matemática, das artes, ajudando-o a desenvolver e refletir criticamente sobre suas teorias, colocando-as em xeque com as teorias apresentadas pela academia, suas habilidades e suas atitudes. Para o estabelecimento desta relação é fundamental que o educador tenha domínio das teorias e das ferramentas pedagógicas que provocarão esta mediação. Neste sentido, Libâneo destaca que:

Se é preciso que o aluno domine solidamente os conteúdos, o professor precisa ter, ele próprio, esse domínio. Se os alunos precisam desenvolver o hábito do raciocínio científico, que tenham autonomia de pensamento, o mesmo se requer do professor. Se queremos alunos capazes de fazer uma leitura crítica da realidade, o mesmo se exige do professor. Se quisermos lutar pela qualidade da oferta dos serviços escolares e pela qualidade dos resultados do ensino, é preciso investir mais na pesquisa sobre formação de professores.³⁴

Assim, partindo destes pressupostos, a formação continuada e permanente é a espinha dorsal de todo o sistema educativo, tendo como meta garantir a permanência e a aprendizagem significativa do educando na escola.

Diferentemente de quando se está na graduação, a formação continuada possibilita o educador revisar os conceitos estudados e confrontá-los com a sua prática cotidiana. Assim, ao participar de uma formação continuada o profissional da educação deve estar pré-disposto a rever seus paradigmas e pensar sobre as suas

34. LIBÂNEO, 2001.p.22.

práticas, mas é aqui o ponto nevrálgico das formações.

O educador se forma na graduação teoricamente dominando as técnicas e métodos de ensino, mas o que o constituirá como profissional são as suas experiências. É neste universo escolar que sofre influência de todos os setores da sociedade, que acaba gerando em alguns profissionais certo descontentamento com a profissão e consequentemente resistências a tudo que diz respeito a essa carreira, inclusive a formação continuada. O cotidiano escolar coloca em xeque todas as certezas ideológicas e pedagógicas que o professor construiu ao iniciar a carreira. Ao iniciar a docência, o professor parte da idealização da escola, dos alunos e da profissão, aspectos que ele configurou no período de escolha da profissão e da graduação. Os primeiros tempos de docência irão reforçar ou desconstruir estas idealizações.

A mudança da prática do educador só é possível quando existe uma mudança no conjunto de representações que sustentam o seu trabalho de educador.³⁵

Partindo da premissa do professor como um pesquisador, é obrigação da formação continuada colaborar com este profissional no que tange a aprimorar a sua prática de ensino, tendo por referências as indagações, as problematizações, a curiosidade. Para isto, o diálogo entre a teoria e prática docente é a espinha dorsal de qualquer contexto formativo, ou seja:

- Ajudar na reflexão sobre os contextos objetivos e subjetivos presentes em sala de aula.
- Estabelecer uma dinâmica de diálogo e tomada de posicionamento dos participantes.
- Criar estratégias para a construção de saberes, considerando os cotidianos escolares e as teorias.

Esta ação não pode ser unicamente centrada da figura do professor, a equipe pedagógica tem papel coadjuvante neste processo. Não se pode mais ver o aluno como sendo responsabilidade exclusiva do professor. Possibilitar ao estudante os caminhos para ampliação dos seus conhecimentos é de responsabilidade de todos. Os sucessos ou os fracassos ocorridos na escola são de responsabilidade de todos, do coletivo.

Queremos ressaltar que, apesar dos parágrafos acima terem centrado a discussão na figura do professor, entendemos que não é só o docente que passa por estas angústias e ressignificações de papéis. Todos os profissionais presentes no cotidiano escolar, desde o zelador até a direção, devem ser incluídos nos

35. BARRETO, 2006, p.97.

processos formativos, a fim de garantir a eficácia e eficiências dos projetos políticos pedagógicos e, principalmente, incluindo a participação dos familiares e da comunidade.

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

Diante dos novos paradigmas educacionais, a escola se vê pressionada a pensar o seu ser e estar no mundo atual.

O conhecimento não é mais exclusivo do universo escolar. Ele passa a ter a sua presença reconhecida em todas as atividades humanas e desafia a escola a redimensionar suas ações, rever posicionamentos, coordenar várias frentes, dentre elas a gestão dos conhecimentos. Para esta discussão, queremos refletir sobre o acompanhamento pedagógico.

Em linhas gerais, o acompanhamento pedagógico tem como principal objetivo monitorar o desenvolvimento e a evolução de todos os processos vivenciados no ambiente escolar, tendo como orientador o Projeto Político Pedagógico.

O acompanhamento sistemático e processual possibilitará a gestão perceber como está a qualidade do ensino na sala de aula e em todos os espaços da unidade educacional. Para este monitoramento das ações é necessário:

- Construir e consolidar espaços-tempos para estudo e reflexão sobre as práticas educativas.
- Clareza das concepções pertinentes a cada modalidade de ensino.
- Criar condições objetivas para a vivência do diálogo e da gestão democrática em todos os ambientes da escola.
- Reconhecer que os educandos são sujeitos historicamente ativos e trazem consigo um repertório de saberes e conhecimentos aprendidos fora do ambiente escolar.
- Estimular e promover o registro e a sistematização das experiências escolares, a fim de acompanhar o caminho educacional percorrido pelo aluno.
- Considerar a reorientação das aprendizagens com vistas à garantia de novas alternativas para proporcionar a aprendizagem de todos os educandos.

(...) pensar numa formação de professor que tenha como princípio a reflexão da prática e na prática, e que fundamente seus saberes a partir da vivência e da experiência do social, é tornar possível uma educação que emancipa e que liberta, é caminho para a construção de uma nova escola, na qual a produção e a construção do conhecimento seja algo efetivo,

não um mero sonho inatingível. Afinal, acreditamos que uma outra escola é possível, que uma outra educação é possível, e ainda que uma outra formação profissional para o professor também seja possível (...).

(SILVA, 1998)

Enfim, ressaltamos a importância da formação para todos os atores presentes no universo escolar. A discussão entre a teoria e a prática é fundamental quando se almeja um aprendizado com sentido e significados para os educandos, o mesmo deve acontecer com todos que fazem parte da escola, tendo como premissa uma relação dialética e dialógica. Assim, a formação contínua, pensada a partir da prática docente, é elemento indispensável para uma escola e para uma equipe que se quer competente, ética, política e tecnicamente.

3.2. ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

3.2.1 MODALIDADES ORGANIZATIVAS

As modalidades organizativas levam em conta algumas possibilidades de integração/articulação entre as áreas de conhecimento, não só como processo de trabalho do professor na sala de aula, como uma possibilidade de organização das atividades e ações na própria escola, como coletividade. Assim, as modalidades organizativas são importantes na medida em que contribuem para a organização do tempo pedagógico. São exemplos de modalidades organizativas: atividade permanente, sequência didática, projetos e atividade de sistematização.

Vale ressaltar que a Rede Municipal de Educação de Cajamar já vem há algum tempo trabalhando com essa perspectiva das modalidades organizativas, tanto nas formações promovidas pela Diretoria de Educação, como também nos momentos de estudo nas próprias unidades escolares, uma vez que os Planos de Ação dos professores são elaborados com foco nessa organização de trabalho pedagógico.

SEQUÊNCIAS DE DIDÁTICA

Sequência didática é um conjunto de propostas com ordem crescente de dificuldade, onde uma etapa articula-se com a outra, e cada passo permite que o próximo seja realizado. Tem como finalidade apresentar um novo conteúdo ou aprofundá-lo. Cada sequência prevê duração limitada a algumas semanas de aula, isso permite realizar várias sequências ao longo do ano, utilizando textos de mesmo tema, de mesmo autor e de mesmo gênero. Ela mobiliza atividades coletivas, grupais e atividades individuais.

PROJETOS DE TRABALHO

Nesta modalidade o tempo é flexível, o necessário para alcançar o objetivo, podendo durar dias, meses ou até um ano. As tarefas são coletivas, compostas de subtarefas, tais como: planejar, prever, dividir responsabilidades, acessar determinados conhecimentos específicos, desenvolver capacidades e procedimentos específicos, usar recursos tecnológicos, aprender a trabalhar em grupo, controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas. Prevê um produto final, cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto. Além do produto final, é importante observar se os alunos são capazes de explicitar o que aprenderam ao desenvolverem esse percurso.

ATIVIDADES PERMANENTES

É uma modalidade em que as atividades estão organizadas de maneira regular, diária, semanal ou quinzenal, durante vários meses ou ao longo do ano escolar, o que propicia uma familiaridade. O planejamento tem objetivos claros, dimensionando tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada, cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto. Permite convivência intensa com determinado gênero textual, com oportunidade para experimentar diferentes modos de ler, desenvolver estratégias diferentes de leitura, oportunidade de aproximar os alunos de textos longos, leitura compartilhada, em partes, capítulos, exemplos: leitura diária pelo professor, roda semanal de leitura, oficina de produção de textos, hora da curiosidade científica e hora das notícias. Tudo isso para que haja oportunidade de falar sobre o lido/vivido com outros, numa verdadeira partilha de conhecimentos.

ATIVIDADES DE SISTEMATIZAÇÃO

São atividades destinadas à organização e síntese de conhecimentos trabalhados com os educandos, auxiliando-os no estudo e fixação dos conteúdos desenvolvidos. Exemplos: conteúdos relativos à base alfabética da língua ou ainda às convenções da escrita ou aos conhecimentos textuais. Em outras áreas curriculares, podem ser conteúdos que ajudem a compreender ou trabalhar outros assuntos/temas, como as misturas de cores, a diversidade do mundo animal para compreender as relações interdependentes da vida no planeta, o conhecimento de aspectos do corpo humano como forma de cuidar melhor da própria saúde, etc.. Nos momentos de

sistematização, o professor toma a direção levantando as contribuições dos alunos, organizando-as, em conjunto com sentido e articulação, ressaltando as relações, possibilitando conclusões e esclarecimento de dúvidas.

3.2.2. REGISTROS

Para o professor, o ato de registrar - intimamente ligado ao ato de avaliar - possibilita a melhor percepção dos progressos, obstáculos, retrocessos e limites de seus alunos, assim como permite efetuar as intervenções imediatas e apontar possíveis encaminhamentos. Cada momento de registro é também uma pausa para se repensar a própria prática pedagógica, rever caminhos, tentar novas possibilidades e reafirmar certezas.

(GUERRA)

Escrever também é uma forma de poder. Embora a comunicação oral seja a mais usual, foi a comunicação escrita que ampliou imensamente a capacidade de se comunicar das pessoas. A escrita é uma forma de vencer a distância entre os corpos quando eles não podem mais avançar sozinhos para o encontro comunicativo. A escrita, ao mesmo tempo em que demarca as distâncias que existem entre os corpos, aproxima virtualmente os falantes.

Mas a importância da escrita não é exclusivamente geográfica. A ela não cabe apenas redesenhar as fronteiras e deslocá-las. A força da escrita é também histórica. Escrever é atribuir uma certa duração ao que se diz; é fazer permanecer o que se pensa para além da própria existência do corpo que escreve. Escrever é uma forma de ultrapassar o tempo e o espaço do corpo. A escrita permite que diferentes gerações se comuniquem, servindo de ponte entre o passado, o presente e o futuro, fazendo com que diferentes épocas convivam num mesmo recorte de tempo e de espaço.

Além de romper distâncias e produzir memórias, pela escrita podemos agir no Mundo. Ao escrever posso denunciar uma opressão, protestar contra uma violência, acarinhar a pessoa amada, transformar dor em poesia, registrar a minha própria história e de minha comunidade, transcender o tempo de uma vida e alcançar o futuro. Todas essas práticas que se realizam na escrita foram chamadas por Michel Foucault de práticas discursivas. Escrever, portanto, é mais que representar um Mundo; escrever é uma forma, dentre outras, de agir. Por isso, Paulo Freire considerava a alfabetização uma maneira de empoderamento das pessoas.

No universo da escola, a prática de registrar é tão importante quanto as de planejar e avaliar. Os registros servem para rever o que se planejou, a fim de observar se os objetivos delimitados foram atingidos e se é preciso haver replanejamento

das ações. Eles também servem à avaliação, pois funcionam como uma memória do processo, permitindo resgatar as experiências vividas e, a elas, atribuir valor.

Para o professor, o ato de registrar - intimamente ligado ao ato de avaliar - possibilita a melhor percepção dos progressos, obstáculos, retrocessos e limites de seus alunos, assim como permite efetuar as intervenções imediatas e apontar possíveis encaminhamentos. Cada momento de registro é também uma pausa para se repensar a própria prática pedagógica, rever caminhos, tentar novas possibilidades e reafirmar certezas.

(GUERRA)

Existem vários tipos de registro que podem ser organizados para informar sobre os processos de aprendizagem dos educandos: fotografias, portfólios, diários, desenhos, filmagens, enfim, uma infinidade de possibilidades que, se bem exploradas, contribuem para o sucesso das ações pedagógicas.

Para o professor, o registro torna-se termômetro do seu fazer educativo, tanto do ponto de vista individual (como está cada educando frente aos desafios propostos?) quanto do ponto de vista coletivo (como está o andamento do meu trabalho quanto ao que foi planejado para o grupo?).

Outro aspecto do registro se refere à socialização das práticas com os pares, seja dentro do próprio local de trabalho, seja em outros espaços, de caráter formativo-reflexivo, de trocas de experiências, onde o mesmo passa ser central para que esses espaços se efetivem. Não se trata só do registro dos acontecimentos, de relatos descritivos da prática, trata-se de relatos reflexivos, aprofundados que demandam estudos e uma produção mais formal, já que o caráter é o de troca, aprofundamento e aperfeiçoamento do fazer pedagógico.

Nessa perspectiva destacamos ser muito importante que cada professor tenha um caderno em que possa registrar suas observações diárias sobre as atividades que propõe e realiza. Chamamos este caderno, por exemplo, de *Diário de Campo* ou *Diário de Bordo*, ou simplesmente *Diário*. Ele tem um caráter pessoal e por isso ninguém faz o seu diário igual ao de outra pessoa e, por isso, cada um possui aspectos singulares. A forma que cada professor escolhe para registrar as suas informações e impressões é a que melhor convier para as suas leituras posteriores e necessária compreensão e apreensão do processo educativo. Contudo, é com base neste *Diário* que ele poderá construir seus relatórios referentes a cada ação realizada.

O *Diário* cumpre a função de armazenar os registros significativos necessários, tanto para a elaboração de relatórios, quanto para a construção de uma avaliação

processual e sistematização de ações. Não podemos simplesmente confiar na capacidade de armazenamento de nossa memória, sob pena de perdermos, nos caminhos do esquecimento, dados fundamentais para o aperfeiçoamento de nosso trabalho.

No *Diário* deve ser registrado tudo que for significativo para a construção, compreensão e novas experimentações dos processos educativos:

- a) Informações e impressões sobre a turma com a qual se está atuando.
- b) Informações e impressões sobre os aspectos institucionais e organizacionais das instituições com as quais o professor estiver atuando e sobre as pessoas que nela atuam.
- c) Informações e impressões sobre a vida política, cultural e econômica da comunidade em que o educador estiver atuando.

O registro nos permite - após sua recuperação posterior por meio de leituras - ampliar a compreensão das falas, dos hábitos, gestos, atitudes, projetos de vida, comportamentos, relações interpessoais, etc..

Eles facilitam as sistematizações de nossas leituras do mundo e dos afetos que permeiam a convivência diária que se dá num processo de alfabetização. Por isso mesmo, essa escrita não deve conter somente informações técnicas, mas impressões causadas pela relação cotidiana entre educador, educando e comunidade e que, de alguma forma, nos afetam. Somos afetados e afetamos não somente por argumentos racionais, mas por manifestações emocionais, corporais, etc.. Nada disso pode nos escapar, ainda que no momento de sua ocorrência não consigamos compreender muito bem a importância de tal afeto para nosso trabalho. Não se esqueça: Nossa escrita deve ser afetiva!

O professor não deve esperar o final do dia para escrever; seu *Diário* deve acompanhá-lo o tempo todo, durante as formações e reuniões pedagógicas. É importante manter o caderno sempre ao alcance das mãos, aberto e pronto para receber suas inscrições. É aconselhável escrever sempre num mesmo caderno de forma a concentrar os seus registros. A dispersão de escritos por vários suportes pode significar um desperdício de material importantíssimo! Ao final de cada dia de atividades, o professor deve organizar suas anotações, discutindo-as posteriormente com seus parceiros de equipe e redigindo o seu texto final. Não existe um número de páginas mais adequado para o registro. O importante é que ele não seja visto como uma tarefa enfadonha e obrigatória, mas como um hábito cotidiano, criativo e fundamental a ser incorporado ao trabalho de alfabetização.

A formação continuada que se dá nos espaços dos HTPCs devem garantir que o olhar para os instrumentais tenham significado e possam contribuir para a constante

reflexão e direcionamento do trabalho que se pretende desenvolver na escola.

Ao nos depararmos com os produtos, fruto dos registros, temos a visualização de todo o caminho percorrido durante o trabalho e isso, além de validar o professor como sujeito no processo, garante o caminhar de forma organizada, estruturada, intencional e técnica.

Vale salientar que, apesar de toda a sua importância, não pode, o registro, ter um fim em si mesmo, ele deve ser visto como ferramenta necessária para o trabalho, pois promove a possibilidade de realizar um trabalho com maior significado, foco e sucesso.

3.2.3. AVALIAÇÃO

Avaliar é atribuir valor a algo ou a alguém. Assim como o planejamento e o registro escrito, avaliar constitui-se num poder. Avaliamos não para dar nota, mas para possibilitar a cada educando que retome a sua própria caminhada, analisando os avanços e conquistas construídas durante o processo.

Em vez de simplesmente mensurar, classificar, a avaliação deve possibilitar o debruçar-se sobre a vida como um problema. Quando é um problema em que estamos diretamente envolvidos, é preciso conquistar a distância necessária para tomá-lo como objeto de investigação. Investigar um problema é analisá-lo para solucioná-lo ou ao menos, aprender com ele algo.



Para avaliar, o registro é muito importante. É fundamental proporcionar atividades que levem o educando a registrar, de modo a sistematizar seu conhecimento.

A prova escrita – instrumento de avaliação mais utilizado na escola tradicional – não dá conta de fornecer um diagnóstico amplo das transformações e aprendizados dos educandos. Também não dá conta de fornecer indicadores para avaliar a prática pedagógica dos professores em relação aos objetivos pretendidos no planejamento.

Como avaliar mudanças de valores, de visões de Mundo, de atitudes, de forma de pensar, através de uma prova? Por isso, se faz necessário ousar na criação de instrumentos metodológicos para avaliar não só o educando, mas todo o processo de ensino e aprendizagem. O intuito deve ser o de superar a lógica classificatória que instaura no grupo um clima de competição, para instaurar a lógica emancipatória em que o educando tem como parâmetro de aprendizado, não o professor ou os outros educandos, mas a si mesmo.

É necessário pensar muito bem nos instrumentos de avaliação como suporte para compreender diferenças e apontar possibilidades. Esta tarefa deve se iniciar no planejamento, quando o educador questiona: “por que ensinar isso?”, “como fazer com que os educandos aprendam isso (estratégias?)”, “quanto tempo é necessário?”, “que atividades complementares posso desenvolver?”. É no planejamento que se inicia o estabelecimento de objetivos e direcionamento do olhar para conseguir sistematizar e avaliar.

Avaliar deve ser uma constante indagação coletiva e processual sobre quais são os saberes, valores e atitudes no início dos trabalhos e como eles se modificam ou se mantêm no decorrer das aulas. O professor não deve comparar os educandos, haja vista que cada qual tem um ritmo particular de aprendizado. O percurso formativo deve favorecer as transformações almejadas para o educando, promovendo sua vocação para ser mais e melhor do que já é, tanto intelectual quanto afetivamente. Para tanto, é preciso possibilitar aos educandos que se expressem e avaliem o próprio aprendizado, por exemplo, em forma de diferentes linguagens: o desenho, o teatro, a música, a fotografia, a oralidade, etc..

Os instrumentos de avaliação devem resultar em um conjunto de informações sobre o processo de ensino-aprendizagem que possibilitem ao professor:

- coletar indícios de tensões, sofrimentos, avanços e conquistas;
- interpretar esses indícios, visando compreender as dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como sistematizar seus avanços;
- rever metas, estabelecer novas diretrizes, propor outras formas de ensinar, gerando assim novas aprendizagens;
- situar o aluno no processo de ensino e aprendizagem;
- construir formas de comunicação claras para mostrar a todos os interessados.

Toda forma de comunicação é uma linguagem. Existem diferentes linguagens, porque existem diferentes maneiras de nos comunicarmos. Às comunicações verbais, coexistem as comunicações não-verbais. Um desenho diz tanto quanto uma carta, uma fotografia conta histórias assim como o faz uma voz. Podemos nos comunicar por gestos, imagens, ruídos e sons musicais.

Até mesmo as construções arquitetônicas, que nos abrigam, servem para comunicar. As roupas, por exemplo, comunicam ideias. Não nos vestimos da mesma maneira para um ir a um casamento e para ir à praia. Ao ver uma batina, uma farda ou um quimono nos vem à cabeça uma série de ideias: padre, militar, carateca, missa, marcha, luta, bíblia, fuzil, golpe, igreja, exército, caratê. Por isso, é possível falarmos em linguagem arquitetônica, linguagem corporal, linguagem musical, linguagem teatral, linguagem audiovisual.

Apesar de haver uma diversidade de linguagens, sabemos que nem todas são consideradas de mesmo valor e importância nas práticas educativas tradicionais. Historicamente, foi construída uma hierarquia entre elas em que a linguagem escrita ocupa o topo da pirâmide.

Embora o desenho tenha sido umas das primeiras formas de comunicação humana ao deixar registrado nas paredes das cavernas o Mundo visto por meio dos traços do desenhista e de sua interpretação, ele ainda é utilizado na nossa cultura escolar como ilustração da palavra escrita, como se fosse sempre preciso explicá-lo verbalmente para poder entendê-lo, o mesmo ocorrendo com outras expressões artísticas.

Mesmo a oralidade, sendo a linguagem mais ativa e frequente entre as pessoas, é desqualificada perante a escrita. Os saberes que podemos comunicar oralmente são desvalorizados em certas circunstâncias escolares e, diante dos saberes escritos são geralmente vistos como de menor relevância. A oralidade geralmente é vetada aos educandos, ficando restrita aos professores.

Porém, vivemos num mundo performático em que o corpo³⁶, os sons e, sobretudo, as imagens conquistaram uma imensa função comunicativa em vários setores sociais. O mercado há muito que percebeu o seu valor e sua eficácia na captura dos desejos dos consumidores. E ainda há quem não veja a importância dessas linguagens para o mundo atual. Nossas casas são, por dentro e por fora, invadidas pelas propagandas; tudo o que comemos vem embalado em palavras, imagens, texturas; as CPIs podem ser acompanhadas pela televisão. Estes são apenas alguns indícios da forte presença das linguagens não-verbais coexistindo com as verbais em tudo que se vê, se ouve, se sente.

A educação tem importante papel no processo de produção e interpretação das linguagens. Não há educação sem comunicação e, conseqüentemente, sem linguagens. Porém, ainda é preciso aprender a ampliar o espaço de outras formas de dizer, de se expressar, que não somente a escrita, na construção dos currículos.

É preciso também aprender a ler tantas linguagens diferentes que, por sua natureza diversa, nos exige diferentes habilidades de leitura. Cumpre ampliarmos o próprio

36. Sobre "corporeidade", leia Miguel Arroyo, livro *Imagens Quebradas* (2004).

conceito de leitura para, além da decodificação da palavra, abarcar diferentes códigos: a cor, o gesto, o sabor, o cheiro, a forma, o tamanho, o volume, o som, o ruído, etc.

Ao nos dispormos a avaliar não somente a escrita, mas o mundo como um todo, devemos nos portar diante das coisas ditas como quem se porta diante de uma possibilidade de dizer, de uma interpretação possível e não diante da verdade absoluta.

Precisamos entender toda a produção cotidiana realizada no espaço educativo como atividades avaliativas (estamos avaliando a todo instante). E, sobretudo, fazer da produção e sistematização dos conhecimentos um momento de prazer, de brincadeira, de ludicidade e não de medo, tremedeira e terror. Nesse processo avaliativo, o registro cotidiano, feito por intermédio de diferentes linguagens, tem um papel crucial.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Observação e registro, pelo professor, a partir do direcionamento do olhar (o que estou observando). Para isso, preciso dos objetivos do planejamento:

- O quê: fatos marcantes do contexto de ensino-aprendizagem, das atividades desenvolvidas em sala de aula.
- Quando: durante a aula ou ao final de um processo (importante ter claros os pontos de chegada para saber se eles foram alcançados).
- Como: portfólio; atividades em grupo ou individuais; pequenas produções escritas, visuais, sonoras, táteis (poesias; danças regionais; desenhos; cordéis; xilogravuras; quadrinhos e o que permitir sua criatividade - do educador e do educando). É fundamental organizar a observação sobre o desenvolvimento dos educandos. Ex.: observar pequenos grupos de alunos por vez e registrar observações objetivas para cada aluno.

Diagnosticar dificuldades, identificar se está se concretizando uma mediação significativa entre o professor e os educandos.

Intervir: são necessárias intervenções do professor para que os alunos progridam. Reformulações de textos coletivos, revisões em duplas, atividades coletivas, fóruns sobre um tema desenvolvido. Dessa forma, o objetivo da solicitação de produções aos educandos não é atribuir nota, mas a obtenção de “pistas” sobre o caminhar do aluno.

Como já indicado anteriormente, o professor comprometido com sua prática reserva um tempo diário para -colocar no papel- suas memórias, suas impressões

sobre as experiências vividas, as relações interpessoais, a aceitação das propostas de atividades, a eficácia das estratégias e recursos utilizados, enfim, todos os elementos necessários à organização de suas ideias recuperação e avaliação de suas propostas. Também possibilita que os educandos façam o mesmo, ainda que esse registro diário se concretize numa palavra, numa frase, num desenho, num gesto...

Desta maneira, vamos todos nos apropriando de forma dialógica, participativa e democrática, do processo educativo e, assim, construindo saídas coletivas para os obstáculos encontrados. É dessa maneira que a pedagogia torna-se um processo de corresponsabilidade e da autonomia.

O TRABALHO COM AVALIAÇÃO DIALÓGICA - CONSEQUÊNCIAS POSITIVAS:

- Para o professor: ele consegue refletir sobre os alunos e sobre seu próprio trabalho.
- Para o educando: ele tem a oportunidade de pensar sobre suas ações e produções, aprender por meio da reflexão sobre o seu fazer, além de poder articular conceitos aprendidos.

3.3. AS NOVAS TECNOLOGIAS E O TRABALHO PEDAGÓGICO

[...] Ao mesmo tempo em que a educação se torna um instrumento estratégico da reprodução social e de promoção das populações, surgem as tecnologias que permitem dar um grande salto nas formas, organização e conteúdo da educação. Informática, multimídia, telecomunicações, bancos de dados, vídeos e tantos outros elementos se generalizam rapidamente. [...] já não basta hoje trabalhar com propostas de modernização da educação. Trata-se de repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo, e as novas funções do educador como mediador deste processo.³⁷

(TORRES. 1995, p.32).

A escola é o espaço de articulação do conhecimento e, para isto, diante das exigências deste milênio, é imprescindível que ela reveja a própria concepção de ensino. Frente à exigência do domínio das novas tecnologias, constata-se que este conhecimento é importante para sociedade atual.

A gradual relevância do conhecimento em todos os setores da sociedade gera a necessidade de indivíduos cada vez mais especializados em determinada área do conhecimento, informatizados e articuladores do saberes. Isto implica que a educação

37. DOWBOR, 2011, p.06.

não pode mais viver em um universo isolado, fora deste sistema. É urgente que ela assuma o seu papel de articuladora dos sistemas de informação, de comunicação e do conhecimento, bem como garantir o acesso ao conhecimento e suas complexidades.



Há 15 anos, quando quebrava a peça de uma máquina semeadora, o produtor tinha que ir até a sede do município, fazer a encomenda via telefone para lojas da capital (cerca de 300 km de distância) e a entrega deste produto girava em torno de 15 a 20 dias, consequentemente a plantio era interrompido, podendo em certos casos comprometer a colheita. Hoje os pedidos são feitos por celular na própria fazenda ou mesmo pela internet reduzindo em mais de 80% o tempo de entrega e barateando os custos da produção agrícola.

(PEDRO CARLOS RODRIGUES – PRODUTOR AGRÍCOLA EM TOCANTINS)

Como podemos ver no relato acima, o acesso aos sistemas de informação como Internet, a telefonia celular e outras tecnologias, estão cada vez mais próximos de quase todas as camadas sociais e, consequentemente, estas tecnologias trazem transformações na vida das pessoas e nas suas formas de trabalhar o conhecimento.

Hoje, não basta mais ser bem informado, é imprescindível que os indivíduos tenham a capacidade analítica para ouvir, selecionar, avaliar e elaborar opiniões crítica sobre as informações. É papel da escola suscitar estas habilidades em seus alunos. Assim, fazem-se necessárias novas formas de organizar os tempos, os espaços, as relações dentro da escola e com a comunidade.

Não basta equipar as escolas com computadores, se esta não tiver clareza da função social desse aparato tecnológico: que cidadãos desejam formar e, por conseguinte, que sociedade almeja rever e reorganizar.

A Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” faz referências às necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) como:

(...) conhecimentos teóricos e práticos, destreza, valores e atitudes que se tornam indispensáveis para que os seres humanos possam sobreviver e desenvolver plenamente suas capacidades, trabalhar com dignidade, participar da vida do país, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprende.

(TORRES, 1995, P.32).

Então podemos observar que as novas dimensões do conhecimento exigem uma interação maior da escola e seu espaço social. A fim de possibilitar aos educandos o acesso aos diversos meios de informação e comunicação permitindo a estes desenvolver e adquirir novos conhecimentos.

Quando o conhecimento se torna um elemento chave de transformação social, a própria importância da educação muda qualitativamente. Deixa de ser um complemento, e adquire uma nova centralidade no processo³⁸.

Ao falarmos sobre transformações sociais no âmbito escolar, as novas tecnologias podem facilitar a comunicação e a integração entre alunos e os profissionais da educação. Como exemplos de ações podemos pensar que os professores podem realizar seminários on-line com outras escolas no Brasil ou de outros países, por e-mail ou website enviar comunicados para comunidade escolar, os gestores podem socializar o P.P.P., as discussões realizadas nos conselhos escolares, divulgar outras atividades que a comunidade está proporcionando no bairro, enfim, abre um leque de opções e ações, que podem ressignificar os espaços da escola, fortalecer a democratização das informações estabelecendo uma relação dialógica de gestão rompendo com a lógica de quem deter o conhecimento para dominação o outro.

Outra dimensão que precisamos destacar neste acesso ao conhecimento é a cultura popular, a cultura historicamente construída pelos sujeitos. Ao facilitar a comunicação entre as escolas, entre os povos, o acesso às peculiaridades culturais pode e deve facilitar a integração entre as culturas. Isto é bastante significativo para o aluno que pode compartilhar de forma mais concreta aspectos culturais. Dowbor, em seu texto *Tecnologias do Conhecimento - Os Desafios da Educação*, traz ao final da discussão uma síntese sobre os desafios que a educação tem que enfrentar frente às novas tecnologias,

[...] Juntando as duas grandes transformações, do universo do conhecimento, e das ferramentas de trabalho, fica bastante óbvio que uma área como a educação tem de repensar os seus paradigmas. Não se trata de um pouco de cosmética, trata-se de uma reforma em profundidade.

[...] Não basta assimilar informática, internet e outras tecnologias do conhecimento: as novas tecnologias trazem transformações nas formas de trabalhar o conhecimento, e exigem por sua vez novas formas de organização do tempo, do espaço, das relações internas da escola: são as chamadas mudanças organizacionais.

[...] A escola pertence a um espaço, a uma comunidade. O conhecimento nas suas novas dimensões exige uma interação muito maior entre a escola e o seu espaço social. As novas tecnologias, ao facilitar a conectividade, podem constituir uma ponte e melhorar a integração. Numa sociedade cada vez mais individualizada, e sedenta de sociabilidade, a escola pode neste sentido desenvolver novos papéis.

Por fim, o desafio está posto. É urgente à educação e seus profissionais mobilizarem suas forças para articular tecnologia às necessidades básicas de aprendizagem, aos interesses dos educandos e a transformação social.

38. DOWBOR. 2011, p.13.



CAPÍTULO 4

4. Referências da Prática Pedagógica

Há quase uma década a educação escolar no município de Cajamar vem consolidando algumas práticas curriculares diferenciadas, situadas principalmente no campo da valorização e da promoção da leitura e da escrita. Ainda que adotadas no âmbito de projetos, é de consenso das equipes técnicas que os princípios e as rotinas adotados em tais processos ajudam os professores a compreender novos conceitos (ler e escrever em todas as áreas e diversidade cultural, por exemplo) e a propor situações de aprendizagem mais significativas.

Portanto, tais situações são consideradas pelas equipes como indícios do processo de construção de um currículo mais crítico pela rede.

4.1. “ESTUDAR PRÁ VALER”

Propõe a ampliação de competências leitora e escritora, compreendendo que a linguagem resulta de um esforço histórico coletivo de caráter dialógico e interacional; nessa concepção o sujeito é agente do processo discursivo, capaz de modificar o discurso social. Trata-se de um sujeito imerso numa história, numa cultura e em diferentes grupos sociais³⁹.

Além de desenvolver um bom trabalho em relação ao desenvolvimento da oralidade, por meio de trabalho com gêneros textuais. A proposta tem um material estruturado, de referência para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, mas é aberto a reelaborações segundo as mudanças e as demandas específicas de contexto. (Desenvolvido no Ensino Fundamental I, a partir do 2º ano.)

39. Estudar pra valer! Leitura e produção de texto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Módulo Introdutório - São Paulo: CENPEC, 2005. p.07.

4.2. “DE OLHOS VOLTADOS PARA O MUNDO”

O objetivo principal do projeto, localizado na área da natureza e sociedade, é conhecer histórias, brincadeiras e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras, para aprender a estabelecer algumas comparações entre modos de vida de seu grupo social e outros grupos, ou seja, conhecer a própria cultura e estabelecer um paralelo de semelhanças e diferenças com outras culturas, despertando o olhar para e a compreensão de que a diversidade é constituinte das pessoas e de suas vidas. Além deste objetivo, também são trabalhadas a linguagem oral e escrita (ampliação das competências leitora e escritora e desenvolvimento da oralidade), além de favorecer um projeto interdisciplinar, envolvendo a matemática e a arte.

Neste projeto os professores escolhem países do mundo todo para trabalharem, com suas turmas, as questões culturais como: alimentação, vestimentas, paisagem, pontos turísticos, brincadeiras, músicas, dança, etc.. Isso acontece durante o 2º semestre nas escolas de Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. E o fechamento dos projetos geralmente acontece em dezembro, no sábado letivo de fechamento dos projetos, já estabelecido pela Diretoria de Educação. (Desenvolvido na Educação Infantil.)

4.3. “CAJAMAR EM VERSO E PROSA”

Este projeto da Diretoria de Educação tem como maior propósito incentivar a pesquisa, a leitura e a escrita, a partir de situações vividas nas escolas da rede municipal e na cidade: os fatos, os sentimentos e as impressões, como também, o processo de ilustração que acontece paralelamente à produção dos textos.

Acontecem todos os anos desde a Educação Infantil até a EJA, contando com categorias para alunos, professores, funcionários e pessoas da comunidade.

Na escola são desenvolvidos trabalhos com o tema estabelecido e o gênero (causos, poesias, etc.). Na Educação Infantil, os alunos ficaram com a categoria ilustração e o 1º ano com a categoria ilustração com legenda. (O projeto já está em sua quarta edição e tem apoio da empresa Natura Cosméticos, que patrocina a impressão da publicação). É desenvolvido com a Educação Infantil, com o Ensino Fundamental, com a EJA, com funcionários, professores e com a comunidade.

4.4. “PROSA PEDAGÓGICA”

O objetivo principal da prosa pedagógica é discutir e melhorar o desenvolvimento dos projetos educacionais nas escolas, socializar as práticas implementadas pelos

professores, além valorizar o trabalho das escolas por meio da divulgação dos projetos e da troca de experiências e vivências culturais. Também é o momento de lançamento do livro *Cajamar em Verso e Prosa*, coletânea dos melhores textos e ilustrações de autoria dos alunos e educadores lançados na prosa. Desenvolvido com a Educação Infantil, com o Ensino Fundamental, com a EJA, com funcionários, professores e com a comunidade.

4.5. “TRILHAS”

O Projeto Trilhas tem como objetivo desenvolver em crianças de 4 a 6 anos as competências leitora e escritora. Ele é composto por diferentes materiais que visam criar oportunidades para que as crianças tenham maior acesso à literatura infantil e, conseqüentemente, à cultura escrita. Os textos estão nos livros e estes funcionam como seu suporte. A apresentação de obras impressas para as crianças ajuda que aprendam conceitos, tais como autor, ilustrador, capa e título, entre outros. Trata-se dos chamados conceitos letrados, que são aprendidos em contato com o mundo da escrita. A familiaridade da criança com o texto que vai ler é fundamental para que possa interagir na leitura. Conhecer melhor o que vai ler, também, favorece a autonomia leitora, a fluência, a compreensão, o desenvolvimento do vocabulário e o gosto de aprender.

Este material visa o desenvolvimento das competências, leitora e escritora, e o desenvolvimento da oralidade, através do trabalho com a narrativa dos contos. Nos cadernos são apresentadas sugestões de atividades para serem realizadas com os livros, um rol de atividades sequenciadas que vão ao encontro das sequências didáticas trabalhadas pela rede.

Cada escola na época recebe uma quantidade de material proporcional ao número de professores.

O trabalho com o ‘Trilhas’ na rede tem como objetivo possibilitar a inserção de nossas crianças de forma efetiva no mundo da leitura e da escrita, através do trabalho com os gêneros na educação infantil que proporcione esta ampliação e contribua para o desenvolvimento dos alunos em relação à leitura e progressivamente com a escrita, em um universo prazeroso e significativo do qual fazem parte as narrativas da literatura infantil. Busca alcançar uma qualidade literária, que traga espaços para o prazer, discussões e aprendizado. (É uma iniciativa da Natura Cosméticos.)

Elaboradores

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO

Osana Barbosa de Abreu Pinheiro

Departamento Administrativo

Cláudia Serrano

José Carlos Teles dos Santos

Departamento Pedagógico

Ana Lúcia Del Vigna Missé

Andréa Duarte

Andréa Rodrigues Dalcin

Ivoneide Maria de Araújo Alves

Maria Claudinez da Silva Strublic

Maristela de Souza Giusti

Rute Marcela Pereira da Silva

Telma Regina Belchior Prebianqui

Meneguim Campos

Vivian Sotello de Siqueira

Supervisão de Ensino

Andréa Ribas Bortoletto

Edna Maria de Souza

Elen Aparecida de Mesquita Xavier

Glaucia Rodrigues Inácio Peclat

Lenenira Maria dos Santos

Lilian Rolin Correa

Márcia Regina Ferreira

Maria de Lourdes de Moura Santos

Renata Fernandes Gomes Olaia

Vanessa Sotelo da Silva

Oficina Pedagógica

Juliana Gnewuch da Silva Vieira

Maria Eloiza Godinho Machado

Maria Marta Ferreira

Psicopedagogas

ASSESSORES EXTERNOS

Sonia Carbonell

Arte

Elizabeth Barolli

Ciências

Isabel Porto Filgueiras

Educação Física

Ana Lúcia Graciani

Marcia Cristina de Oliveira

Educação de Jovens e Adultos

Gilberto Costa Pamplona

Geografia

Roberto Catelli Junior

História

Airton Pretini Junior

Fernanda Coelho Liberali

Rosemary Schettini

Língua Inglesa

Alfredina Nery

Língua Portuguesa

Silvia Longato

Matemática

Luciana Cury

Maria Ester Lopes Moreira

Educação Inclusiva

Suely Amaral

Gestão

Neide Noffs

Psicopadagogia

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Repensando Ideologia e currículo.** In, MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. – Currículo, cultura e sociedade (P.39-57) São Paulo: Cortez, 1994.

ARROYO, M. G.. **Indagações sobre currículo:** Educandos e educadores, seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE/ Estação Gráfica, 2006.

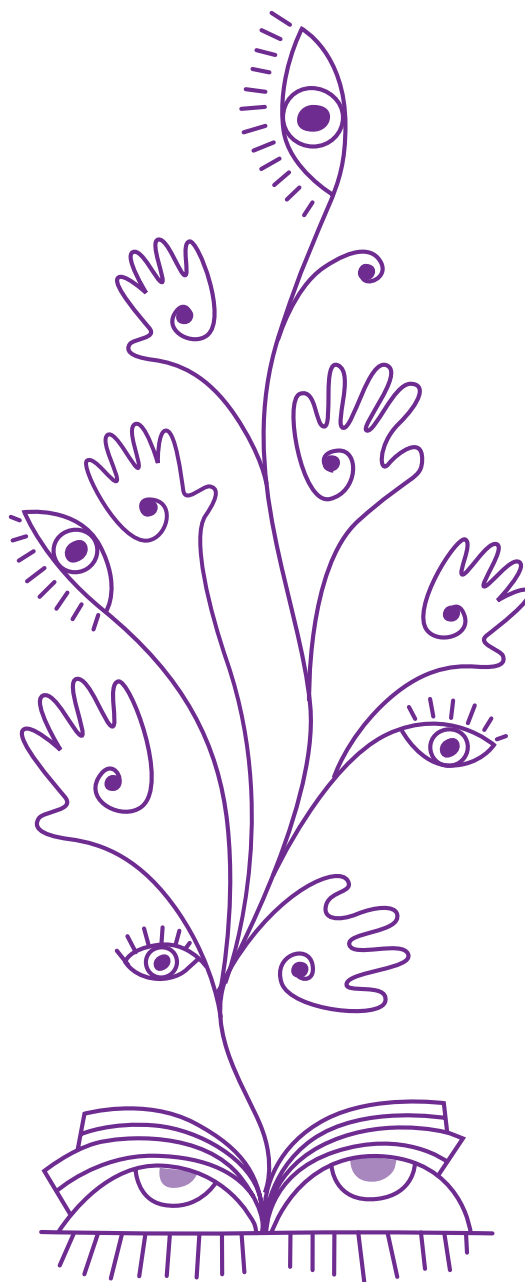
BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais:** Educação básica/ Brasil/ Ministério da Educação. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil /** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel e NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania:** Quem educa o cidadão? 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão Escolar e Docência.** São Paulo: Paulinas, 2010. – (Coleção Pedagogia e Educação.)

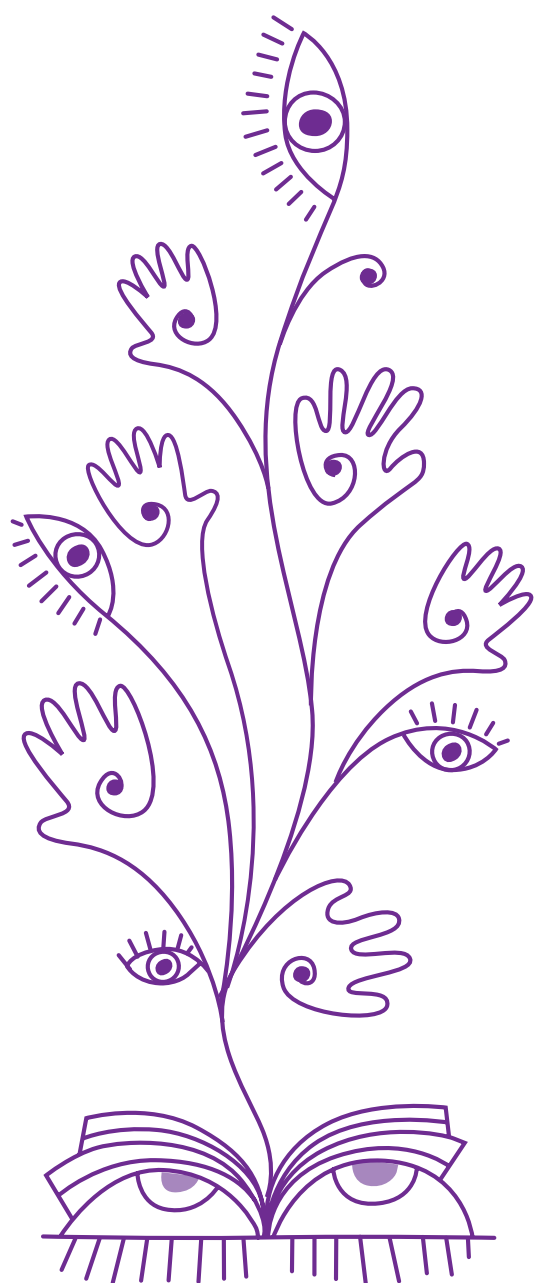


CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.
Cadernos / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. n. 1 / primeiro semestre (2006). São Paulo: CENPEC, 2005.

CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.
Módulo Introdutório - Estudar pra valer! Leitura e produção de texto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: CENPEC, 2005.

CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.
Cadernos Educação Integral, n. 2 / segundo semestre (2006) São Paulo: CENPEC, 2005..

CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.
Módulo Introdutório – Projeto Estudar pra valer. São Paulo: CENPEC, 2004.



CHAUÍ, M.. **Cultura e democracia.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

CAJAMAR. Secretaria Municipal de Educação. **Compartilhando experiências, elaborando propostas:** Diretrizes e orientações curriculares. Subsídios para a organização da educação de jovens e adultos. Ação Educativa, 2004 (Cadernos 1 e 2).

CAJAMAR. Secretaria Municipal de Educação. **Expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos do município de Cajamar,** 2008

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

FDE. **Educação com Arte,** São Paulo, 2004. (Ideias 31).

FERNANDES, C. de O. **Indagações sobre currículo:** Currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2008.

FREIRE, Paulo. **Cuidado Escola**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). **“Cidade educadora: princípios e experiências”**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Ed. Porto, 1999.

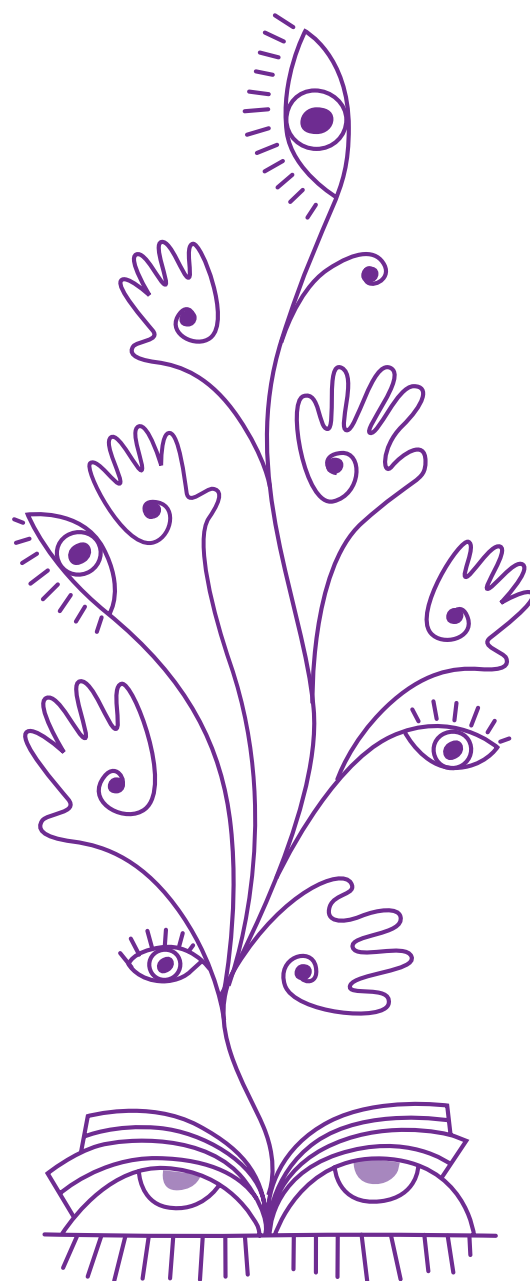
GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial. Ano 14, Edição n. 24/2002.

GOMES, N. L.. **Indagações sobre currículo: Diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2008.

LARROSA, J.. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução GERALDI, J.W.. **Revista Brasileira de Educação**. 1º Quadrimestre de 2009.

LEMOS, José J. S.. **Mapa da exclusão social no Brasil: Radiografia de um país assimetricamente pobre**. (Segunda edição revisada e atualizada). Fortaleza, Abril de 2007. Disponível em: <http://www.lemos.pro.br/admin/livros/124110130449f9b3f878008.pdf>. Acesso em 18/07/2011

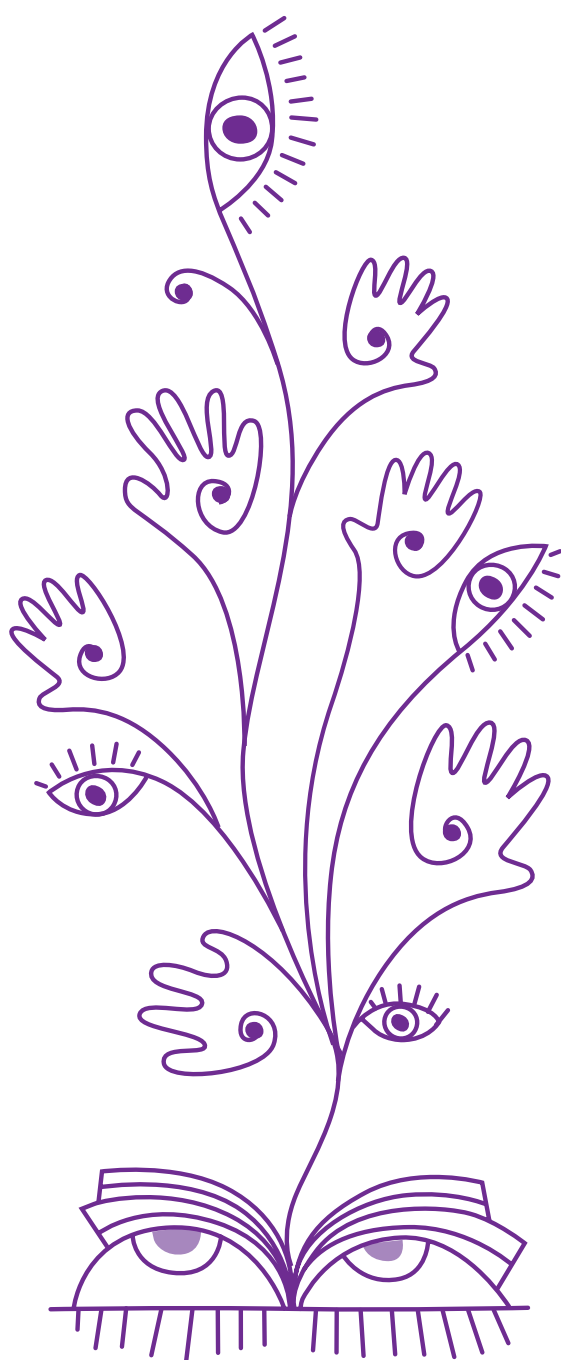


LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar:** Políticas, estrutura e organização. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, E. S.. **Indagações sobre currículo:** Currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2008.

LUCK, Heloisa. Perspectiva da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. In: **Em Aberto.** Brasília, v. 17, n. 72, fev./ jun., 2000



MACEDO, L.. **Ensaaios pedagógicos.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, Maria Aglaé Medeiros. Consed. **Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares.** In: Em Aberto. Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./ jun. 2000.

MARINHO, A. dos A. C. e SILVA, Z. I. F.. **Estudar pra Valer! Leitura e produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental.** São Paulo: Fundação Volkswagen/ CENPEC, 2005.

MASCARENHAS, Fernando. **Lazer e grupos sociais: Concepções e método.** Dissertação (Mestrado) - FEF/Unicamp. Campinas/SP, 2000.

MATOS, Marilse. Cidadania porque, quando, para quê e para quem? Desafios contemporâneos ao Estado e à democracia inclusiva. In: MATOS, M.; GOMES, N. L.; DAYRELL, J. T.. **Cidadania e a luta por direitos humanos, sociais econômicos, culturais e ambientais.** Belo Horizonte: UFMG, 2009. p.11-12.

MEC. **Rede de saberes**. Brasília, 2009.(Série Mais Educação.)

MEC/SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007.

MINAYO, M. C. de Souza (et al.). Qualidade de vida e saúde: Um debate necessário. In: **Ciência & Saúde Coletiva**, 5 (1): 7-18, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csc/v5n1/7075.pdf>. Pesquisado em 20/07/2011.

MOREIRA, A. F. B.. **Indagações sobre currículo**: Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2008.

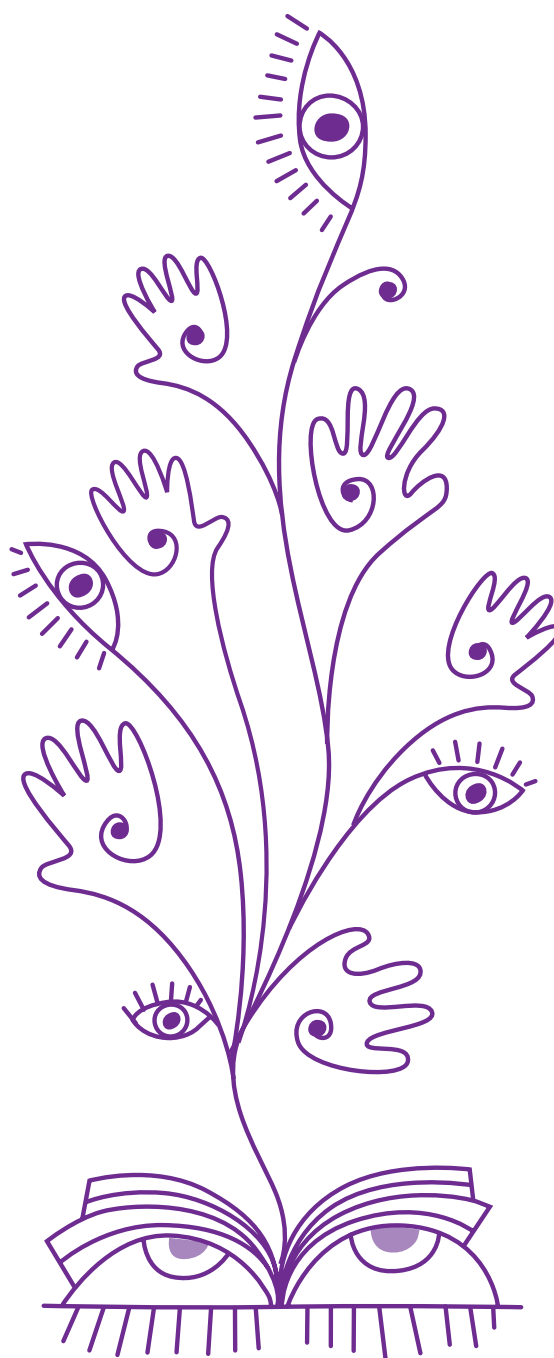
NEUBAUER, Rose (Coord.). **Ofício de gestor, para dirigentes municipais de educação e suas equipes técnicas - programa de capacitação**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2005.

NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N.O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. (Orgs.). **Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas**. 7 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

NOBRE, M. R. Cucê. **Qualidade de Vida**. São Paulo: Editorial. Arq. Bras. Cardiologia. v. 64, n. 4, 1995. Disponível em <http://www.arquivosonline.com.br/pesquisartigos/Pdfs/1995/V64N4/64040002.pdf>. Pesquisado em 20/07/2011.

NOFFS, Neide. **Psicopedagoga na rede de ensino**: A trajetória institucional de atores-autores. São Paulo: Elevação 2007. OSCIP. Mais Diferenças. **Materiais sistematizados pela equipe de profissionais**, 2011. (mimeo).

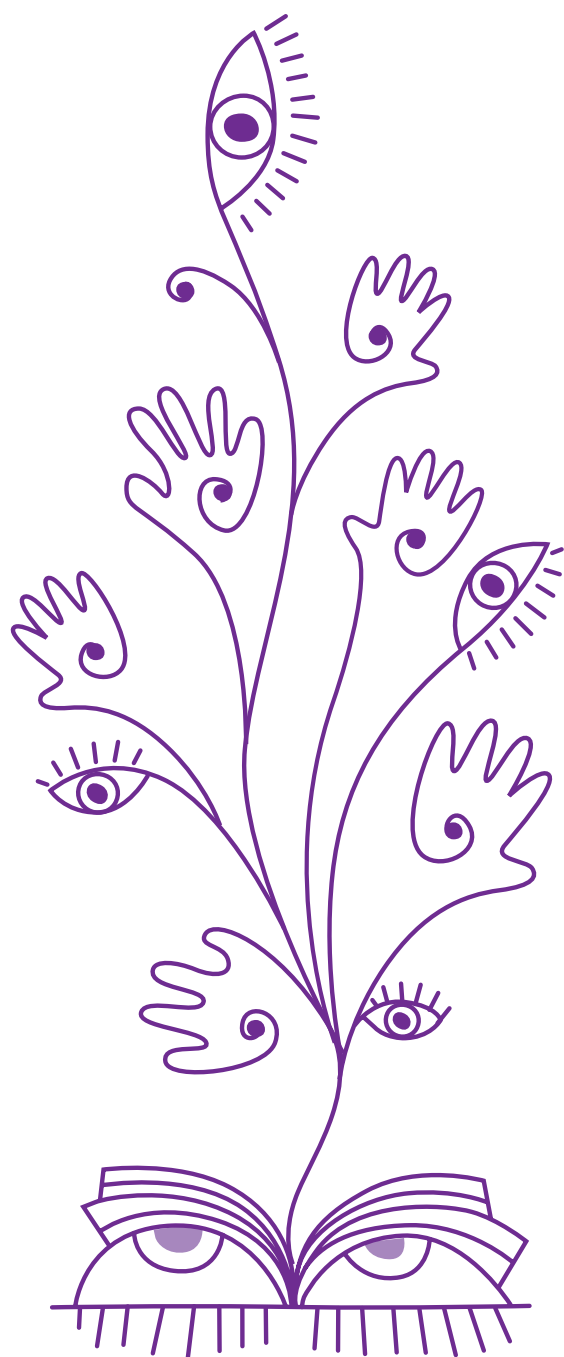
SAMPAIO, Maria das Mêrces F.. A escola e suas decisões curriculares. In: CENPEC.



Ensinar e aprender: reflexão e criação. v. 1. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária; Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 1998.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental.** São Paulo: SME/DOT, 2006.

SAPIENS VITA. Curso de Capacitação de Multiplicadores – Cajamar. **Projeto Político Pedagógico** - Revisão 2006/2008.



SANTOS, Boaventura de S.. **A crítica da razão indolente:** Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Os processos da globalização. In: B. de S. Santos (Org.). **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento:** Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 2003

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teorias do currículo:** Uma introdução crítica. Portugal: Porto Editora. 2000.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos:** Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990

VASCONCELLOS, Celso dos S.. **Currículo: A Atividade Humana como Princípio**

Educativo. São Paulo: Libertad, 1989

LEGISLAÇÃO

CONAE 2010. O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação – Eixo II Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação.

Constituição Federal de 1988, Seção I, Da Educação, Artigos 205 ao 214.

Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Emenda n. 007/2006 à Lei Orgânica do Município de Cajamar.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.

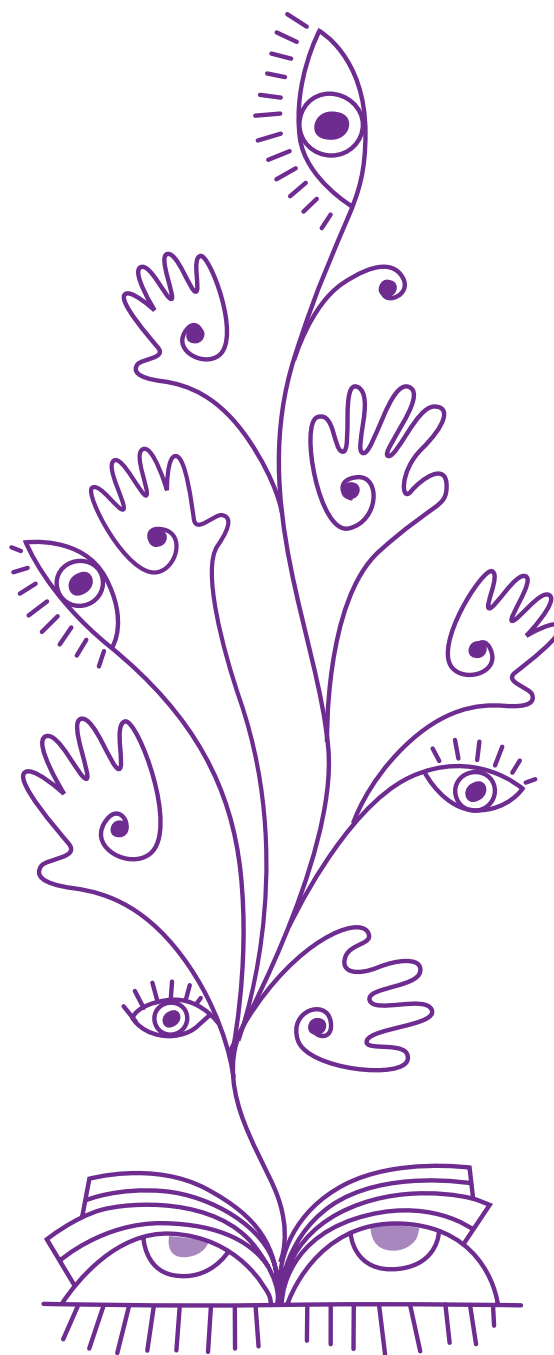
Plano Decenal de Educação do Município de Cajamar, 2011 a 2020.

Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Resolução CEB n. 2, de 7 de abril de 1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Resolução CNE/CEB n. 4 de 2009, dispõe sobre as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica – modalidade Educação Especial.

Resolução CNE/CEB n 1, de 5 de julho de 2000, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.



SITES

<http://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=ARTIGOS+205+AO+214+DA+CONSTITUI%C3%87%C3%83O+FEDERAL&s=jurisprudencia>

<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml>

<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/creche-direito-472058.shtml>

<http://terradedireitos.org.br/category/linhas/justiciabilidade/>

<http://www.scielo.br/>



ISBN 978-85-65842-01-3



9 788565 842013

