

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA

Mais Educação São Paulo



{ Subsídios para a Implantação }

São Paulo - 2014



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

Prefeitura da Cidade de São Paulo

Fernando Haddad

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Cesar Callegari

Secretário

Joane Vilela Pinto

Secretária Adjunta

Ataíde Alves

Chefe de Gabinete

Assessoria Técnica de Planejamento

Antonio Rodrigues da Silva

Chefe

Diretoria de Orientação Técnica

Fernando José de Almeida

Diretor

Assessoria Técnica de Gabinete

Daniela da Costa Neves

Coordenação de Autoria e Revisão

Clara Cecchini do Prado

Divisão de Orientação Técnica

Educação de Jovens e Adultos

Lívia Maria Antongiovanni

Diretora

Divisão de Orientação Técnica

Ensino Fundamental e Médio

Fátima Aparecida Antonio

Diretora

Divisão de Orientação Técnica

Educação Infantil

Sonia Larrubia Valverde

Diretora

Equipe de Editorial

Centro de Multimeios / SME

Magaly Ivanov

Coordenadora

Projeto Gráfico - Artes Gráficas / CM / SME

Ana Rita da Costa

Fotos Capa - Vídeo Educação / CM / SME

Adriana Caminitti

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA

Mais Educação São Paulo



{ Subsídios para a Implantação }

SÃO PAULO
Janeiro - 2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Programa Mais Educação São Paulo : subsídios para a implantação / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo : SME / DOT, 2014.

116p.

Bibliografia

1.Educação – Finalidades e objetivos 2.Legislação educacional I.Título

CDD 370.11

Código da Memória Técnica: SME20/2014

Caros educadores e educadoras da Rede Municipal de Ensino de São Paulo,

O material que você tem em mãos é resultado de um trabalho coletivo de reflexão e elaboração, que foi orientado pelas perguntas: “o que cada educador e educadora da Rede gostaria de ler no início do ano de 2014? O que poderia ser oferecido para apoiá-los na implantação das mudanças propostas pelo **Programa Mais Educação São Paulo**?”. Uma enorme equipe foi convidada a contribuir na realização deste documento e seu conteúdo agora se apresenta como retrato fiel desse processo.

Este material não teve seu título definido ao acaso. Subsídios não são normas ou diretrizes – as quais se encontram no Decreto que institui o **Programa Mais Educação São Paulo** (Número 54.452, de 10 de outubro de 2013) e nas correspondentes Portarias, já publicadas ou as que serão no decurso do ano. Subsídios esclarecem, ajudam a interpretar e a operacionalizar as normas ou diretrizes.

Subsídios podem se aperfeiçoar sempre. E, portanto, são materiais permanentes e ampliáveis para consulta e para as reflexões a serem feitas no dia a dia da Unidade Educacional. Cabem principalmente nos momentos de planejamento, de avaliação e de acompanhamento do trabalho pedagógico; valem também no apoio à gestão e para iluminar elementos de atendimento à demanda - em suas múltiplas dimensões.

Ainda como referencial fundamental ao trabalho, seguem como anexo a este documento Notas Técnicas que foram produzidas em resposta à Consulta Pública, originalmente publicadas em 10 de outubro de 2013 junto ao **Documento de Referência do Programa Mais Educação São Paulo - Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. Esse conteúdo está disponível na íntegra em <http://maiseducaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/documentos/>. Sua apresentação aqui se deve ao fato de que essas Notas são excelente referencial para os debates e para o planejamento das Unidades Educacionais.

E qual é o horizonte do trabalho que se organiza a partir de 2014 para a implementação do **Programa Mais Educação São Paulo**?

O momento de planejar é também momento de compreender o alcance das ações da Rede Municipal de Ensino e de organizar esforços para o alcance dos objetivos que estão postos. Os passos do planejamento, com os quais se inicia este ano de 2014, supõem uma inovação profunda, não apenas inaugurada com um Decreto, mas baseada na construção de um novo currículo e de seu acompanhamento junto aos educandos.

Nesse sentido, é fundamental compreender que o ordenamento de uma política de educação se estrutura num quadrilátero político-pedagógico e administrativo:

1. **Qualidade social** do ensino e da aprendizagem, o desenvolvimento de um
2. **sistema democrático de gestão pedagógica**, aliado a um amplo
3. **sistema de formação de educadores** da Rede Municipal de Ensino e
4. planejamento de **atendimento à demanda**, em suas múltiplas faces, focadas na ampliação da Rede e na melhoria dos equipamentos.

Os subsídios aqui propostos estão focados nos eixos da Qualidade e da Gestão, essencialmente pedagógicos e profundamente articulados às demais dimensões da política que fazem parte do **Programa Mais Educação São Paulo**: a ampliação do acesso e a reorganização administrativa da Rede Municipal de Ensino. Sabemos que as práticas das Unidades Educacionais e de nossa imensa Rede transcendem o fazer pedagógico. É também de nossa responsabilidade o atendimento à demanda – não apenas de vagas, mas de acolhimento e condições de transporte, alimentação, de produção e melhoria de materiais formativos e pedagógicos.

A gestão democrática, a vivência e a melhoria dos regimentos, as modalidades de financiamento, a ampliação da permanência dos educandos na escola, a manutenção dos prédios e a gestão dos recursos financeiros são também fundamentos da nossa missão.

As nossas relações com a comunidade, o desenvolvimento e a apropriação das culturas, a análise e o tratamento educacional das violências, o acesso democratizante às tecnologias, todos esses desafios estão ordenando a criação e o desenvolvimento das ações do **Programa Mais Educação São Paulo**.

Isso não se dará sem a parceria do trabalho de ações supervisoras, que não se restringem aos registros dos passos dados, mas se efetivam na reflexão conjunta, de forma presente e colaborativa nas atividades escolares e no currículo em construção.

Aliado a tais passos construtivos e centrais se encontram os horários coletivos de trabalho pedagógico, em que a observação, o registro, as análises, a avaliação e a publicação dos resultados façam com que o processo que ocorre em salas de aula/ambientes educativos ganhe estatuto de alma da tarefa educativa.

Os subsídios aqui organizados consideram a complexidade das múltiplas dimensões do trabalho, fortalecendo princípios e elencando práticas que podem inspirar o trabalho nas Unidades Educacionais, nas Diretorias Regionais de Educação e na Secretaria Municipal de Educação. Têm enfoque pedagógico e objetivo claro: **contribuir para a melhoria da aprendizagem de nossos educandos**. Sabemos que esse não é um processo que se concluirá no ano de 2014 ou que se esgota nas ações empreendidas pelos educadores nos espaços educativos, mas supõe uma ação coordenada em relação às demais dimensões da política – ação esta que já está em andamento.

É para acompanhá-los, caros educadores e educadoras, neste percurso complexo que este texto se propõe a contribuir.

Bom trabalho para todos nós!

SUMÁRIO

Apresentação	7
Síntese Introdutória	10
Primeiro Eixo – Qualidade	15
1. Currículo e Qualidade Social da Educação	15
Princípios elencados pelos Grupos de Trabalho	21
Práticas elencadas pelos Grupos de Trabalho	23
2. A Unidade Educacional como polo de desenvolvimento cultural	26
Princípios elencados pelos Grupos de Trabalho	29
Ações elencadas pelos Grupos de Trabalho	31
3. A Unidade Educacional como centro de investigação cognitiva	32
Princípios elencados pelos Grupos de Trabalho	41
Práticas elencadas pelos Grupos de Trabalho	45
Segundo Eixo – Gestão	49
1. Gestão Pedagógica	50
Princípios elencados pelos Grupos de Trabalho	52
Práticas elencadas pelos Grupos de Trabalho	53
2. Gestão Democrática	55
Princípios elencados pelos Grupos de Trabalho	56
Práticas elencadas pelos Grupos de Trabalho	57
3. Gestão do Conhecimento	60
Princípios elencados pelos Grupos de Trabalho	63
Práticas elencadas pelos Grupos de Trabalho	64
Participantes do Seminário Interno Mais Educação São Paulo	66

Anexo

Notas técnicas ao Documento de Referência do Programa Mais Educação São Paulo _____	69
Nota Técnica nº 1 - Educação Infantil 1 _____	70
Nota Técnica nº 2 - Educação Infantil 2 _____	72
Nota Técnica nº 3 - Ensino Fundamental - Ciclos de Aprendizagem _____	73
Nota Técnica nº 4 - Alfabetização _____	75
Nota Técnica nº 5 - Interdisciplinaridade _____	78
Nota Técnica nº 6 - Autoria _____	80
Nota Técnica nº 7 - Aprendizagem por Projetos no Ciclo Autoral _____	81
Nota Técnica nº 8 - Educação de Jovens e Adultos _____	85
Nota Técnica nº 9 - Educação Especial 1 _____	91
Nota Técnica nº 10 - Educação Especial 2 _____	93
Nota Técnica nº 11 - Diversidade, desigualdades e diferenças _____	94
Nota Técnica nº 12 - Avaliação para a Aprendizagem _____	97
Nota Técnica nº 13 - Processo de Aprendizagem _____	101
Nota Técnica nº 14 - Caderno Interfaces Curriculares _____	104
Nota Técnica nº 15 - Formação de Educadores _____	105
Nota Técnica nº 16 - Recuperação de Férias _____	108
Nota Técnica nº 17 - Composição da Jornada Docente no Sexto Ano do Ciclo Interdisciplinar _____	109
Nota Técnica nº 18 - Jornada de Trabalho _____	110
Nota Técnica nº 19 - Infraestrutura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo _____	111
Nota Técnica nº 20 - Matrizes Curriculares _____	113
Nota Técnica nº 21 - Regimentos Educacionais _____	114

Apresentação

O ano de 2013 constituiu-se em um ano histórico para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo: foi ano de implantação e implementação da Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino, o **Programa Mais Educação São Paulo**. Reorganização esta que abarca não apenas o currículo, mas incide sobre a totalidade da Unidade Educacional. O início do ano letivo de 2014 inaugura o momento de levar efetivamente para a sala de aula e para o ambiente educativo as inovações propostas pela Reorganização já em curso.

A melhoria contínua das propostas em diálogo com a realidade das Unidades Educacionais (UE) é um dos fundamentos do **Programa**. O saber construído e acumulado na Rede Municipal de Ensino (RME) é referência a esta Reorganização desde suas primeiras concepções. A elaboração colaborativa foi reforçada no processo de consulta pública e, a partir do lançamento do Documento de Referência do Programa, em outubro de 2013, foi inaugurado um processo interno na Secretaria Municipal de Educação (SME) para definição, com representantes das equipes pedagógicas e técnicas dos vários setores da SME, de quais são as principais questões cujo aprofundamento é considerado fundamental para a implantação do **Programa Mais Educação São Paulo**.

Em dezembro de 2013, como mais uma etapa desse processo, foi realizado o Seminário Interno Mais Educação São Paulo, que teve por objetivo:

Formar equipes técnicas e dirigentes dos vários setores da Secretaria Municipal de Educação (SME) para a implantação do Programa Mais Educação São Paulo, na perspectiva de, a partir das questões vivenciadas nas escolas, ampliar o entendimento sobre os pontos principais do Programa, selecionando referenciais teóricos e construindo coletivamente as diretrizes das ações concretas para sua execução.

O Seminário Interno teve caráter de trabalho pedagógico e técnico essencialmente coletivo e aconteceu na Secretaria Municipal de Educação em quatro dias do mês de dezembro de 2013. Teve 22 horas de duração, compreendendo palestras, debates e grupos de trabalho. Todos os momentos contaram com relatores, que tiveram a atribuição de registrar os principais pontos discutidos e as propostas formuladas nos grupos, de forma que se pudesse aproveitar ao máximo a produção coletiva na elaboração de subsídios para o

planejamento da RME em 2014. A listagem de participantes do Seminário, em ordem alfabética, está ao final deste documento.

O presente documento é resultado desse Seminário e apresenta, em sua estrutura, a lógica de organização temática do encontro. Está pautado pelas premissas de que toda ação a ser realizada pelos diversos atores da RME está centrada no educando e em sua aprendizagem e de que a Rede se constitui pela busca da unicidade considerando a diversidade. Traz os pontos que devem ser referência à implantação do Programa Mais Educação São Paulo em termos de princípios, objetivos e metodologias.

Desta maneira, o fortalecimento da Rede se dará na construção conjunta a partir de orientações pactuadas coletivamente, mantendo-se o essencial espaço da busca de soluções específicas às particularidades territoriais que fazem parte da Cidade. O respeito à autonomia das Unidades Educacionais é outro pilar que sustenta as propostas que se seguem, conforme já enunciado no Documento de Referência do **Programa Mais Educação São Paulo**.

A estrutura deste documento

Este documento tem o objetivo de servir de referência aos planejamentos e à elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais, além de subsidiar os horários de trabalho coletivo e as reuniões pedagógicas, assim como suas demais ações formativas ou reflexivas. Deve ser compreendido como uma organização de possibilidades de trabalho, para serem estudadas e revisitadas pelos educadores da Rede nos diversos momentos de planejamento e formação. Foi concebido para ser utilizado de forma autoral por todos os profissionais, que poderão organizar o trabalho a partir dos princípios aqui dispostos, selecionando as práticas mais adequadas aos seus contextos.

Tendo em vista a necessidade de articulação entre as esferas do **Programa Mais Educação São Paulo**, optou-se por abrir o documento com uma Síntese Introdutória, que traz uma visão panorâmica sobre os temas abordados e apresenta as questões definidas como prioritárias no Seminário. Como a necessidade de integração entre as etapas e modalidades da Educação Básica foi ponto destacado no encontro, a estruturação dos conteúdos discutidos foi

realizada em dois grandes eixos em torno dos quais serão desdobrados aspectos específicos relacionados aos temas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio e da Educação de Jovens e Adultos.

No primeiro eixo, Qualidade, são abordadas as concepções que orientam o **Programa Mais Educação São Paulo** na sua relação estreita com a realidade das Unidades Educacionais. A problematização do conceito de qualidade social relacionado ao currículo, a compreensão da Unidade Educacional como polo de desenvolvimento cultural, espaço de investigação cognitiva e de formação ética são exemplos de temas abordados neste eixo. São conteúdos relevantes a todos os professores e gestores da RME e devem se tornar prática concreta nas Unidades Educacionais, conforme a realidade de cada uma, a partir dos subsídios aqui sistematizados.

No segundo eixo, Gestão, são tratados três elementos principais: Gestão Pedagógica, Gestão Democrática e Gestão do Conhecimento. São campos imbricados entre si, aqui abordados separadamente para fornecer aos profissionais da RME referenciais para a condução de seus processos de trabalho, seja em sala de aula/ambiente educativo, seja na gestão pedagógica ou, ainda, na organização de processos formativos.

Importante notar que esse esforço de articulação entre os elementos da política educacional resulta em categorias que não são estanques e, muitas vezes, tópicos tratados em um item são retomados em outros itens, quando considerado que tal procedimento aprofunda a compreensão.

É ainda fundamental destacar que este documento não tem a pretensão de esgotar a totalidade dos temas tratados, mas objetiva fornecer subsídios concretos para que as Unidades Educacionais criem novas práticas a partir da investigação em seus contextos específicos. Como material formativo complementar, estão sendo disponibilizados vídeos, em ambientes virtuais, de algumas das palestras realizadas no Seminário.

Esse processo de ação-reflexão-ação será contínuo, por meio do desdobramento de encontros como o realizado no Seminário Interno Mais Educação São Paulo, pela realização de atividades formativas na Secretaria Municipal de Educação e nas Diretorias Regionais de Educação e pela publicação sistemática, pela SME, de Orientações Normativas e textos de referência complementares aos conteúdos aqui tratados.

Reitera-se a importância da leitura, discussão e referência constante aos documentos já publicados, como: as **Notas Técnicas ao Documento de Referência do Programa Mais Educação São Paulo** (ANEXO, disponíveis na

íntegra em <http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/documentos/>); a Orientação Normativa **Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares** (Orientação Normativa Número 01, de 02 de dezembro de 2013, publicada no Diário Oficial da Cidade de 03 de dezembro de 2013, p. 103-105). É fundamental, ainda, que Unidades Educacionais e Diretorias Regionais de Educação acompanhem as publicações das portarias que detalharão e aprofundarão orientações para as mudanças a serem realizadas nas Unidades Educacionais para implantação do **Programa Mais Educação São Paulo** (como as portarias que tratarão dos temas: Projeto Especial de Ação; Professor Orientador de Sala de Leitura; Professor Orientador de Informática Educativa).

Síntese Introdutória¹

Como mudar uma Rede?

De forma integrada: currículo como movimento, gestão como investigação, formação como o aprendizado das perguntas

Ideias centrais da fala da Professora Selma Rocha (Fundação Perseu Abramo), na síntese dos trabalhos do Seminário Interno Mais Educação São Paulo

Contribuições dos Grupos de Trabalho e de participantes do Seminário

A premissa maior de todas as ações da Rede Municipal de Ensino, seja no âmbito das Unidades Educacionais, das Diretorias Regionais de Educação ou da Secretaria Municipal de Educação, é trabalhar para a **melhoria da aprendizagem dos educandos**. É para o educando – criança, jovem e adulto – e sua aprendizagem que todos os esforços estão voltados e em função desse propósito é que se organizam o movimento de reorientação curricular, as práticas docentes, as propostas de gestão e as iniciativas de formação de educadores. Todos os princípios e práticas propostos pelos Grupos de Trabalho do Seminário

¹ A professora Selma Rocha, ao final do Seminário Interno Mais Educação São Paulo, realizou uma fala de síntese sobre os temas tratados e as principais análises realizadas. Elementos dessa fala, combinados a contribuições dos demais participantes do Seminário e a elementos trazidos pelas equipes da SME, resultaram no presente texto, que apresenta uma visão geral das principais discussões.

Interno Mais Educação São Paulo e elencados no decorrer deste documento estão orientados a partir dessa perspectiva.

Primeiramente é necessária uma reflexão sobre o **currículo**. A discussão curricular está fundada em uma palavra principal: inclusão. A **inclusão em termos pedagógicos** é fundamental para a inclusão de educandos com deficiência e a antecede. A inclusão aqui compreendida se organiza em torno de três questões: consideração de tempos, ritmos e características dos educandos. Sem considerar essas questões para TODOS, não há inclusão possível de educandos com deficiência. Não é possível estabelecer mediação sem saber com quem se está falando – e esse é o grande desafio da educação contemporânea. Para tanto, é necessário estabelecer na Unidade Educacional um ambiente de investigação cognitiva, que se debruce sobre a seguinte questão:

Como o educando – criança, jovem ou adulto – pensa, representa, se comunica, faz relações e abstrai?

As teorias do desenvolvimento (construtivismo, socioconstrutivismo) são referências, mas a investigação cognitiva nas Unidades Educacionais não pode se restringir ao seu estudo. A prática deve demandar a teoria e a teoria deve iluminar a prática. Os educandos hoje estão submetidos a uma quantidade grande de estímulos e é necessário que educadores compreendam como eles representam e ordenam todos esses elementos. Segundo a Professora Selma Rocha, em sua fala de síntese no Seminário Interno Mais Educação São Paulo, “mais do que compreender como é a família de uma criança, é importante compreender como é a sua família interna, isto é, como ela internaliza a sua experiência social e familiar”. O estudo socioeconômico sobre os educandos não dá conta, isoladamente, da compreensão de uma série de questões relacionadas à aprendizagem.

Essa abordagem é fundamental para que seja evitado o discurso lacunar, que observa o aluno a partir do que lhe falta, fazendo com que ele seja compreendido como um “vir a ser”, enquanto deve-se compreendê-lo como ele é, dentro dessas condições em que vive e como ele as processa. Somente então é possível pensar como os educadores podem interferir nesse processo. Essa é a perspectiva de inclusão que se deseja e, para efetivá-la, é necessário compreender o **currículo como um movimento, um processo sócio-histórico cultural**.

A **avaliação**, nesse contexto, configura-se de fato como uma avaliação PARA a aprendizagem, que deve ocorrer continuamente durante os três ciclos do

Ensino Fundamental. Além das estratégias de avaliação propostas pelo **Programa Mais Educação São Paulo**, é necessário um olhar sobre o processo, que se dá diariamente nos horários coletivos e nos momentos de reuniões pedagógicas, conforme exposto no Segundo Eixo deste documento (Item 1. Gestão Pedagógica). Essa avaliação processual permite a reorientação permanente do currículo de forma dialogada entre professores e gestores a partir da experiência real com os educandos, concretizando a ideia de que o currículo se constitui em movimento.

A **formação de educadores**, segundo a perspectiva trabalhada no Seminário Interno Mais Educação São Paulo a partir da exposição do Professor Doutor Fernando José de Almeida, Diretor de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação, é um processo permanente. Conforme o **Programa Mais Educação São Paulo**, está em organização um Sistema Municipal de Formação de Educadores, nomeado CEU-for², para reconhecimento, reflexão crítica e aprimoramento das práticas da Rede Municipal de Ensino. Conforme exposto pelo Professor Fernando Almeida, “o objetivo principal do CEU-for é constituir um sistema de formação de educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo por meio da organização da oferta de ações formativas com foco em prioridades estratégicas, assim como fornecimento de condições de acesso e permanência, resultando em uma política orgânica que alie a pesquisa na área da Educação à elaboração de novas metodologias de ensino e aprendizagem, com foco na melhoria da qualidade da educação municipal”.

A formação concebida para sujeitos formadores como um processo permanente supera a visão de que o professor é mal formado e, formando-o adequadamente, toda a responsabilidade pelos processos educacionais será dele. Segundo a Professora Selma Rocha, essa é uma visão ingênua, pois o mundo contemporâneo exige a formação continuada de todos, e o professor precisa estudar, pensar – isso é inseparável da natureza da profissão. Portanto, um sistema de formação de caráter perene respeita a natureza da profissão dos educadores.

O grande desafio, além da implantação de cada um desses elementos dentro dos princípios e metodologias propostos pelo **Programa Mais Educação São Paulo**, é articular formação, avaliação e Gestão Pedagógica em um movimento curricular que realize a relação entre teoria e prática, que são distintas (uma ilumina a outra, sem substituí-la ou confundir-se com ela). Os subsídios para a implantação elaborados pelos Grupos de Trabalho durante o Seminário Interno e aqui organizados visam a apoiar o trabalho em uma perspectiva integrada e participativa, em que Unidades Educacionais, DREs e SME possam investigar

2 Será lançado em breve Documento de Referência do CEU-for, que está em fase final de elaboração participativa, seguindo processo semelhante ao realizado no Seminário Mais Educação São Paulo.

continuamente a partir da realidade e propor práticas que viabilizem a implantação do **Programa**. Não é possível orientar por meio de prescrições definitivas a implantação do **Programa** de forma desarticulada das realidades das Unidades Educacionais: é necessário que os próprios subsídios aqui dispostos se efetivem como movimento e como etapa de um processo mais amplo de reorganização não apenas de caráter pedagógico, mas de infraestrutura, financiamento, gestão democrática e atendimento à demanda.

Para que esse processo aconteça de forma articulada é necessária a construção de uma ambiência maior do que a sala de aula, que abarque a totalidade da Unidade Educacional e chegue à Rede. Para dar materialidade a essa ambiência, as relações precisam estar pautadas pelo diálogo e pela dialogicidade, dando voz à ação cultural da comunidade educativa. Essa voz cultural não se efetiva apenas por meio de apresentações culturais: efetiva-se por meio de uma ambiência em que educandos e educadores são convidados a produzir, pensar, investigar, fazer perguntas aos livros didáticos e ao mundo.

A Unidade Educacional é um espaço de criação e recriação da cultura. Não é só promoção da aprendizagem, mas recuperação do sentido no campo da filosofia, ciência e arte, recuperação do conhecimento. Um conjunto de áreas pode dialogar na experiência educativa. A Unidade Educacional ao criar cultura precisa de um tempo e espaço que não é a do mercado. A educação é um processo social permanente. Não se esgota na Unidade Educacional nem nos tempos prescritos.

A implementação de um currículo integrado para todas as modalidades da Educação Básica, que tenha como princípio a inclusão, precisa colocar o educando na perspectiva de sujeito das ações a serem desenvolvidas dentro das Unidades Educacionais. Isso pressupõe considerá-lo como sujeito de cultura, a qual precisa estar presente no movimento curricular e em seus diversos componentes, que serão abordados nos tópicos subsequentes.

PRIMEIRO EIXO
QUALIDADE

1. Currículo e Qualidade Social da Educação

As escolas são as oficinas da humanidade

Comenius, 1657

Ideias centrais da palestra do Prof. Dr. Alípio Casali (PUC São Paulo)

Princípios e práticas propostos pelos Grupos de Trabalho

A afirmação da relação entre currículo e qualidade social da educação é necessária neste momento de reorganização curricular. Ressalta-se que o currículo é aqui compreendido como um movimento, em processo permanente de reorientação a partir de uma perspectiva dialógica, sempre pautado pela busca da qualidade social da educação. O Professor Alípio Casali conceituou, em sua palestra **Currículo e Qualidade Social da Educação**, currículo de forma ampliada e crítica:

Um percurso e experiência de formação que se faz numa prática social de ensino-aprendizagem, de ensino e pesquisa, que implica todos os sujeitos vinculados direta ou indiretamente à instituição educacional, que inclui vivências subjetivas e sociais, conhecimentos e atividades, em que se manejam conteúdos e processos disciplinares e interdisciplinares, em realizações teóricas e práticas, explícitas e implícitas, didáticas e organizacionais, sistêmicas e subjetivas, cognitivas, emocionais e comportamentais, endógenas e exógenas, éticas e estéticas, instituídas e instituintes, conservadoras e inovadoras, interativas, integradas, em ambiente de inovações tecnológicas, que tem como objetivo (e se faz por meio de) a construção da autonomia dos sujeitos implicados, no mundo das suas subjetividades, diferenças, culturas, trabalho e cidadania³.

Segundo o Professor Alípio Casali, qualidade social da educação dá qualidade à vida e vice-versa. É orientada por valores intangíveis, que regem a forma de relação entre as pessoas e das pessoas com o ambiente. Essa intangibilidade e

3 CASALI, Alípio. Apresentação utilizada na palestra **Currículo e Qualidade Social da Educação**, realizada na Secretaria Municipal da Educação, 12 de dezembro de 2013, lâmina 2.

a multiplicidade de fatores são concretas e afirmam que, em Educação, são as probabilidades que orientam o trabalho, não as certezas ou determinações.

A garantia dos direitos está intimamente relacionada à busca da qualidade social da educação. Os direitos de aprendizagem são aliados dos direitos sociais (políticos, étnicos, culturais, religiosos, entre outros) na afirmação do significado da educação no mundo contemporâneo e do papel da escola na sociedade.

Sob essa perspectiva, de que esses são direitos de todos, a oposição entre qualidade e quantidade perde o sentido. Existe tensão entre qualidade e quantidade, não exclusão: *de tudo que é bom (qualidade) desejamos mais (quantidade) e melhor (mais qualidade)*.

A qualidade da educação é uma construção histórica, cabendo a realização de uma distinção entre qualidades que são **ancestrais** (ex.: cuidado com a vida das novas gerações); qualidades que são **novas** (ex.: campo social, político e cultural: democracia, diversidade, sustentabilidade...); qualidades que são **descartadas** como pertinentes a uma época já passada (ex.: elite condutora; eugenia; etc.)⁴.

É importante destacar que ter qualidade não é sinônimo de “funcionar bem”. O Professor Alípio Casali lembrou o exemplo das escolas nazistas, que funcionavam bem para seus objetivos, mas, atualmente, seus resultados não pertencem ao campo da qualidade reconhecido pela sociedade. A qualidade dos fenômenos sociais é, portanto, resultado do processo histórico.

Na cultura moderna (século XVI), o conceito de **qualidade de vida social** esteve baseado nos seguintes valores:

- a. **Liberdade** (reduzida ao liberalismo)
- b. **Igualdade** (incapaz de ter percebido a equidade)
- c. **Subjetividade** (reduzida ao individualismo)
- d. **Democracia** (restrita ao formal)
- e. **Propriedade** (suposto direito “natural”: reduzida à propriedade privada)⁵

Os dispositivos educacionais predominantes na transmissão dessa cultura eram vigilância e punição, na perspectiva de Michel Foucault.

Segundo o professor Alípio Casali, o desenvolvimento histórico produziu, ao longo dos séculos, novos problemas e novas soluções:

4 Idem, lâmina 18.

5 Idem, lâmina 5.

A consciência desses problemas e a formulação de novas soluções se faz pela identificação de novos valores, direitos e obrigações emergentes (novas qualidades da vida social) que podem ser arrolados aproximadamente em termos de:

- diversidade biológica e sociocultural;
- dignidade e respeito à vida em todas as suas formas e manifestações;
- liberdade, responsabilidade, consequência;
- justiça e equidade: direito pleno da vida para todos;
- igualdade, diferença, diversidade;
- solidariedade intra e intergêneros, idades, etnias, povos, grupos de identidade etc.;
- intersubjetividade, interculturalidade, internacionalidade;
- direito e função social da propriedade;
- democracia real, representativa e participativa: cidadania plena para todos;
- sustentabilidade: direito das gerações presentes e futuras à vida plena.

Afirmamos que, nos processos educacionais atuais, os principais dispositivos aptos para fazerem a transmissão dessas qualidades sociais, de modo construtivo, recreativo e efetivo, superando-se os modos modernos da vigilância e punição, devem ser: a afirmação da dignidade pessoal (que gera o sentimento de honra, que cumpre e cobra respeito) e da consciência moral e cognitiva acerca das responsabilidades comuns.⁶

Afirma-se, portanto, o compromisso da educação com a construção de uma sociedade fundada nos valores da qualidade social da vida contemporânea. Para boa compreensão da atual concepção de qualidade, é necessário analisar o uso recente do conceito na concepção de “qualidade total”, que se iniciou na década de 70 no Japão, relacionada aos processos do mundo empresarial e chegou a pautar a educação:

6 CASALI, Alípio. **Por uma educação de qualidade social: fundamentos para o currículo**. P. 4. Texto parcialmente publicado em MANHAS, Cleomar (Org.). **Quanto custa universalizar o direito à educação?** Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos - INESC, 2011. Essa coletânea foi organizada pelo INESC com o objetivo de subsidiar Deputados e Senadores para o debate e votação do Plano Nacional de Educação. O texto será publicado integralmente em próximo número da Revista Magistério.

O primeiro requerimento para a estratégia funcionar era o da qualidade dos recursos humanos. A chave era a capacitação da força de trabalho para a aquisição de um certo elenco de competências cognitivas e operativas (entendidas como capacidades técnicas focadas), porém flexíveis e adaptáveis. Os processos produtivos, monitorados minuciosamente, resultariam em produtos e serviços de excelência. A Qualidade poderia ser considerada Total (...) ⁷.

Ainda segundo o professor Alípio Casali, a noção de “qualidade total” denota a apropriação indébita do conceito de qualidade por uma classe social em favor de interesses econômicos. Uma questão de interesses, portanto, não uma questão de direitos. É também do movimento da qualidade total a noção de competência como principal referencial de recrutamento, seleção e progressão hierárquica dos profissionais – que até hoje pauta o mercado de trabalho. A escola dialoga com esse parâmetro, mas não pode trabalhar em função dele – uma vez que preparar seus educandos para o **mundo do trabalho** inclui, necessariamente, prepará-los para lidar com as demandas do **mercado**, inclusive para posicionarem-se criticamente diante delas.

Segundo o Professor Doutor Alípio Casali, são pré-condições, condições, práticas e resultados da qualidade social da educação ⁸:

Pré-condições de uma educação de qualidade:

- a. **Estado de direito democrático;**
- b. **Democracia representativa e participativa** em pleno funcionamento;
- c. **Políticas públicas** com financiamento adequado, comprometidas com a mesma democracia;
- d. **Efetividade** dessas políticas no que se refere à formação inicial e continuada dos profissionais da educação;
- e. Garantia de **inserção** adequada desses profissionais nos sistemas de ensino;
- f. **Remuneração** digna dos profissionais da educação.

7 Idem, p. 11.

8 CASALI, Alípio. Apresentação utilizada na palestra **Currículo e Qualidade Social da Educação**, realizada na Secretaria Municipal da Educação, 12 de dezembro de 2013, lâminas 19 a 24.

Condições de uma educação de qualidade:

- a. **Infraestrutura física adequada de escolas**, em termos de acessibilidade a todos (proximidade física ou transporte gratuito), devidamente equipadas (salas de aula, biblioteca, laboratórios, salas de uso multifuncional, refeitório, pátio, quadras e equipamentos de esporte etc.), condições adequadas de vestuário e alimentação dos alunos;
- b. **Projeto pedagógico** elaborado coletivamente e em permanente implementação, com participação da comunidade;
- c. **Carreira docente** transparente e efetiva;
- d. **Processos de avaliação** transparentes do desempenho dos profissionais da educação;
- e. **Gestão Democrática** representativa e participativa, eficiente, eficaz e efetiva.

Práticas de uma educação de qualidade:

- a. Exercícios cotidianos do **Currículo**, em tempo integral, que mobilizam todos os sujeitos e recursos da comunidade educativa, constituindo um ambiente educativo, em relações de ensino-aprendizagem que sejam experiências de valor vital em todas as dimensões, para todos: cognitivas, simbólicas, estéticas, políticas, corporais e intelectuais, comunicativas, criativas, responsáveis, participativas, prazerosas;
- b. **Experiências** de descoberta e construção coletiva, integrada e interdisciplinar de conhecimentos que:
 - despertem e estimulem as **potencialidades** dos alunos;
 - permitam à **comunidade educativa** ser também uma **comunidade aprendente** em permanente desenvolvimento;
 - respeitem cada sujeito e cada grupo em suas **identidades** de gênero, idade, raça/etnia, condições físicas, mentais e psíquicas, orientação afetivo-sexual, formação e convicções políticas e religiosas, origem regional e nacional, preferências estéticas, linguagens etc.

Resultados da educação de qualidade:

- a. **Formação** (pleno desenvolvimento das potencialidades) que cada sujeito educando leva consigo da Escola como seu patrimônio de conhecimentos e sua constituição moral, e que o possibilitam a usufruir de suas demandas básicas de alimentação, saúde, segurança, reconhecimento social (participação plena da vida social, cultural e política de sua comunidade e sua sociedade), autoestima quanto a suas competências e potencialidades pessoais e profissionais, autorrealização pessoal e profissional;
- b. Capacidade de inserir-se e ser bem sucedido no **mundo do trabalho**;
- c. Experiência local de exercício de **cidadania**, que referencia para o pleno exercício crítico da cidadania como sujeito econômico produtivo e como sujeito político e cultural proativo;
- d. Experiência de **convívio** social e cooperativo na diversidade, que referencia para o exercício crítico da **solidariedade** como sujeito social, cultural e político;
- e. A escola segue, ela própria, **aprendendo**;
- f. Os **profissionais da educação** nela atuantes se apropriam mais e melhor de sua identidade pessoal e profissional;
- g. A escola gere **sujeitos** conscientes, livres, responsáveis, autônomos, apropriados de todo o seu processo de formação, capazes de produzir a si mesmos e de se apropriar de si como um projeto de subjetividade e de identidade jamais esgotável;
- h. Tais sujeitos são capazes de **se apropriar** também das instituições, organizações, comunidades das quais participam, apropriando-se das identidades que elas lhes imprimem como parte de sua marca cultural;
- i. Tais sujeitos são capazes de se reconhecer como **unidades da humanidade** (Comenius, 1657: as escolas devem ser “oficinas da humanidade”);
- j. Nessas relações consigo mesmos, com sua cultura local e com a humanidade, os sujeitos educandos são capazes de estabelecer o **duplo vínculo**: de aceder aos legados disponíveis, culturais e universais; e de deixar por sua vez o seu legado singular à cultura e à universalidade.

Para compreender as tensões da evolução do conceito de qualidade na educação, recomenda-se a leitura do texto **Por uma educação de qualidade social: fundamentos para o currículo**, do professor Alípio Casali. Esse texto analisa as concepções do termo qualidade ao longo das publicações de organizações internacionais, como: Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU (1948); Relatório Delors, da UNESCO (1996); o Programa Internacional de Avaliação do Estudante – PISA (1997) e a noção de competências-chave, da OCDE; as Metas do Milênio (2000) e o Pacto Global (2002), da ONU. Analisa ainda outras questões relevantes ao tema, como a concepção da Organização Mundial de Saúde acerca da qualidade de vida, o surgimento dos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e de Felicidade Interna Bruta (FIB).

Princípios elencados pelos Grupos de Trabalho

A qualidade social na Rede Municipal de Ensino

- Currículo como espaço da valorização ética da vida humana como mais importante do que qualquer convicção ou opinião;
- Qualidade social como acesso ao conhecimento, não como acesso ao consumo;
- A ampliação do acesso e atendimento a toda a população não se antagoniza à produção pedagógica de serviços de qualidade;
- Centralidade do educando e sua aprendizagem, sejam crianças, jovens ou adultos;
- Compromisso das equipes gestora e docente com a aprendizagem dos educandos;
- Reconhecimento e incentivo à qualidade social já presente nas Unidades Educacionais;
- Formação de professores de acordo com os princípios acima;
- Envolvimento de todas as instâncias nos processos educacionais: as ações não devem ocorrer neste ou naquele segmento, devem envolver SME, DREs e Unidades Educacionais (Gestores, Professores, Funcionários, Educandos, Comunidade).

Unidade Educacional e conhecimento para todos de forma democrática, participativa, popular, dialógica, inclusiva, humana e solidária

- Equidade: educação pública é para TODOS. Garantia de direitos para todos, mas, sobremaneira e prioritariamente, para aqueles que mais precisam;
- Noção de “todos” deve ser matizada e problematizada no sentido de compreender as especificidades de cada contexto e o indivíduo dentro deste todo;
- Unidade Educacional que alie quantidade e qualidade;
- Respeito à diversidade e às diferenças, promoção da inclusão;
- Qualidade na discussão de gênero, étnico-racial e de orientação sexual;
- Inclusão de todas as crianças, jovens e adultos em termos de acesso e permanência em todos os níveis da Educação Básica;
- Reconhecimento das características específicas de cada ciclo da vida: infância, juventude e vida adulta;
- Qualidade nas relações: uma Unidade Educacional onde todas as vozes circulem e sejam ouvidas;
- Garantia de direitos políticos, sociais, éticos, étnicos, religiosos e culturais.

Unidade Educacional como ambiente de aprendizagem

- Garantia dos direitos de aprendizagem;
- Intrínseca relação entre Projeto Político-Pedagógico e Regimento Educacional na perspectiva da garantia de direitos;
- Desenvolvimento máximo das potencialidades dos educandos, propiciando a construção de sua autonomia, criticidade, leitura de mundo, através de um ambiente prazeroso, atrativo e estimulador;
- Integração das etapas e modalidades da Educação Básica;
- Reconhecimento e valorização das especificidades de cada etapa e modalidade da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos;

- Construção do currículo nas relações: currículo não é apenas o conhecimento organizado, mas deve contemplar os aspectos culturais e a diversidade viva;
- Currículo integrado implica formação continuada, integração dos profissionais, problematização da realidade;
- Política curricular que incorpore como elementos fundantes de sua estrutura as questões da cultura, da ética, dos valores e da cidadania;
- Qualidade na apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Compromisso em propiciar o desenvolvimento da leitura, da escrita e da matemática, proporcionar a sistematização dos saberes;
- Garantia de princípios éticos em relação à arte, sensibilidade, criatividade, sentimentos e sensações.

Práticas elencadas pelos Grupos de Trabalho

Ações para concretizar a qualidade social na Rede Municipal de Ensino

Dentro da Unidade Educacional

Na Gestão Pedagógica

- Discutir o que é qualidade social a partir das diferentes realidades;
- Construir, por meio de ações pedagógicas, a identidade político-pedagógica da Unidade Educacional;
- Criar momentos de construção, reconstrução e consolidação dos Projetos Político-Pedagógicos;
- Promover aprimoramento das práticas de registro para compor os Projetos Político-Pedagógicos;
- Organizar os Projetos Político-Pedagógicos numa abordagem interdisciplinar, utilizando a pedagogia de projetos, realizando: levantamento das demandas pedagógicas da unidade, levantamento das necessidades de formação e estudo da realidade local;
- Articular Projeto Político-Pedagógico e Projeto Especial de Ação (PEA) aos conceitos de autoria, pedagogia de projetos e interdisciplinaridade;

- Favorecer a acessibilidade arquitetônica e pedagógica;
- Promover a convivência do pedagogo com o professor especialista na prática pedagógica e nos processos de formação continuada;
- Desenvolver o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade entre educandos e quem trabalha na Unidade Educacional por meio de fóruns de participação;
- Incentivar a participação dos educandos nos Conselhos de Unidades Educacionais;
- Promover a eleição de representantes de sala entre educandos;
- Possibilitar que um professor represente cada turma no Ciclo Autoral (professor coordenador de turma);
- Problematicar, discutir e qualificar os registros das reuniões.

Nas práticas pedagógicas junto aos educandos

- Reconhecer as múltiplas linguagens como fundamentais à aprendizagem e criar situações para sua experimentação;
- Aproximar o conhecimento formal dos saberes trazidos pelos educandos: considerar e construir conhecimento levando em conta o repertório trazido pelos educandos;
- Promover momentos de autoavaliação com educandos;
- Avançar no Ensino Fundamental sobre questões de avaliação, evitando uma visão de média das notas e trabalhando pelo direito de aprendizagem e evolução do estudante e não apenas pela média ponderada;
- Buscar a qualidade na inclusão de educandos com deficiência, respeitando as especificidades;
- Realizar práticas que despertem o desejo e o interesse de aprender e que resultem em sentimentos de prazer em relação aos conhecimentos;
- Proporcionar aos educandos ferramentas para lutarem pela garantia da dignidade humana e contra as injustiças sociais;
- Proporcionar aos educandos ferramentas para viverem experiências com a tecnologia;

- Favorecer o uso das tecnologias a serviço da humanização, da convivência e do enfrentamento à violência.

Na Rede Municipal de Ensino

- Formar uma rede de proteção intersecretarial;
- Promover encontros intersecretariais nas Unidades Educacionais, nas regiões e na cidade;
- Fomentar a Gestão Democrática em todos os níveis;
- Realizar um planejamento articulado na RME, para SME e DREs, com calendário de atividades;
- Favorecer a acessibilidade arquitetônica e pedagógica;
- Fornecer condições para melhoria do processo de construção dos Projetos Político-Pedagógicos;
- Promover encontros para apresentação dos projetos que já são desenvolvidos nas Unidades Educacionais, tanto em âmbito regional como municipal;
- Organizar formações presenciais com docentes na Unidade Educacional, na região e na cidade, promovendo encontros de relatos de práticas pedagógicas, convidando familiares e educandos;
- Proporcionar a formação docente para os temas: currículo, pesquisa, interdisciplinaridade, pedagogia de projetos, registro pedagógico, gestão compartilhada;
- Viabilizar a formação docente no espaço da Unidade Educacional;
- Promover práticas de seminários pensando em múltiplas linguagens;
- Ampliar espaços de discussão interdisciplinar;
- Promover encontros entre Unidades Educacionais e entre DREs para trocas de experiências;
- Dar visibilidade às ações que acontecem nas Unidades Educacionais, promovendo a divulgação de práticas interna e externamente.

2. A Unidade Educacional como polo de desenvolvimento cultural

Ideias centrais da palestra do Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho (USP)

Princípios e práticas propostos pelos Grupos de Trabalho

Em sua palestra **Cultura Escolar e Formação Ética**, o Professor Doutor José Sérgio Fonseca de Carvalho fez um convite à reflexão sobre os vínculos entre a experiência escolar e a formação ética: em que medida a escola pode ser, de fato, um elemento decisivo na construção de um sujeito comprometido com a ética, entendendo a ética como o viver juntos a partir de certos princípios?

Para refletir, o Professor José Sérgio propôs uma pergunta inicial:

O que é que é o escolar? Qual é a especificidade da escola? O que faz a escola ser uma escola?

Respostas imediatas seriam: a escola é o lugar da aprendizagem, é o lugar onde a criança se inicia em um mundo que é maior do que ela. Essas respostas têm sua validade, mas não trazem a essência da escola, o que lhe é único, exclusivo. Para compreensão da essência da escola, o Professor José Sérgio foi ao seu princípio (ato fundante norteador da ação). Qual é o ato fundante da escola? É um ato político, que aconteceu na Grécia Antiga e gerou o conceito de *scholé*.

Em grego, *scholé* significa ócio, tempo livre, espaço de discussão e formação, diferente de lazer e entretenimento. Lazer e entretenimento não são livres, pois estão a serviço da produção. O relaxamento do lazer é uma função produtiva, enquanto o *scholé* é uma contradição da lógica da produção. Portanto, no seu formato fundacional, a escola era uma negação do tempo da produtividade. Uma negação em favor da ideia de haver um tempo e um espaço no qual aqueles que são novos podem sair do mundo produtivo para se dedicar a uma outra coisa: a formação. A escola como direito a tempo e espaço para constituição do sujeito. Esse direito deve existir e preservar a criança da entrada no mundo produtivo. *Scholé*, entendida como direito do cidadão, marcou o início do reconhecimento de que a constituição dos sujeitos não está vinculada

aos marcadores sociais, em especial características do nascimento. Houve, pela primeira vez, a instauração de uma igualdade.

Nesse ponto, o Professor José Sérgio lembra que é fundamental ressaltar que a promoção da igualdade pela escola não se dá no aspecto econômico e social. Essa visão é uma visão dos economistas sobre a educação, que ficou estabelecida nos últimos 20 anos: promover o engajamento das instituições educacionais para o progresso econômico. Mas a escola não pode cumprir essa função que lhe é alheia, de produzir igualdade econômica. **“À escola cabe produzir a igualdade de acesso aos bens e objetos culturais, que dão sentido à existência humana”**. Um exemplo é a escrita, que se transforma de um saber de poucos em um saber de todos. A igualdade econômica é de responsabilidade da política econômica.

A escola nasce para desfuncionalizar o conhecimento, que não tem necessariamente uma função prática, servindo antes à formação do espírito. Através do estudo, do exercício e da prática, constituem-se os sujeitos. A escola é uma oportunidade rara de relação não instrumental com os objetos da cultura, em nossa sociedade em que a finalidade tem sido mais central que o sentido. Mas uma experiência pode ter profundo sentido, mesmo não possuindo finalidade. A pergunta que deve orientar a reflexão sobre a escola não é “para quê?”. Para a compreensão de seu significado, a pergunta é: “em nome do quê?”

A escola transforma a experiência cultural em um bem comum e público: nega a ideia de finalidade e estabelece espaço e tempo livre. Nem tudo o que se passa na escola precisa ter uma aplicação imediata. Os alunos têm liberdade para fruir as experiências dos bens culturais – experiências simbólicas têm caráter formativo.

Formação e aprendizagem não coincidem: não há formação sem aprendizagem, mas pode haver aprendizagem sem formação. Uma experiência de aprendizagem só é formativa quando transforma o sujeito, quando o que foi aprendido transforma profundamente quem aprendeu. A formação é uma experiência transformadora e imprevisível. Essa imprevisibilidade configura um espaço de liberdade para o sujeito em formação. Nesse ponto, o Professor José Sérgio faz uma nova pergunta:

Como a experiência formativa, a experiência escolar, pode impactar a formação ética?

Na perspectiva grega, a ética é uma forma de viver bem, uma possibilidade de diálogo consigo mesmo, não um dever, como passa a ser entendida posteriormente, em especial a partir do Iluminismo (em que ética passa a significar “o que se deve e o que não se deve fazer”). Esse viver bem se refere a uma vida que valha a pena ser vivida, não guiada unicamente pelas funções imediatas. Portanto, para os gregos, não há separação da ética da experiência individual e da ética da vida política. “Não se pode viver bem quando tudo ao redor está mal”, afirma o Professor José Sérgio.

Essa compreensão aparece nas comédias, tragédias e poesias gregas. A filosofia grega se dedicou à seguinte pergunta: a virtude pode ser ensinada? Até então, acreditava-se que a virtude ou era herdada, ou era um dom dos deuses. A *scholé* se propõe a formar, mas seria possível então formar para as virtudes morais? Esse é um debate intenso na Grécia Antiga, aparecendo, por exemplo, nos Diálogos de Platão. E é fator central no julgamento de Sócrates.

Dessa época, já houve a compreensão de que a formação ética e para as virtudes morais não é da mesma natureza que a formação nas áreas do conhecimento. Primeiramente, porque é uma responsabilidade coletiva, na escola e fora dela. Não há professores de solidariedade: cada professor, gestor, funcionário da escola é responsável pela formação ética dos alunos, para que estes sejam solidários. Mas ao professor cabe fornecer exemplos e reflexões sobre as virtudes. Por exemplo, a literatura e a história podem fornecer exemplos de ética, justiça, solidariedade. O esporte pode criar práticas de lealdade.

Como as práticas escolares encarnam princípios e os ensinam?

Neste ponto, o Professor José Sérgio cita Aristóteles: a formação moral demanda experiência e tempo. A moral é mais do que uma competência, uma vez que a competência pode ser neutra, pode ser “utilizada” para o bem ou para o mal. A moral é um compromisso fundado em princípios, que não se aprende para fazer, aprende-se fazendo: “realizando ações justas ou sábias ou fortes tornamo-nos sábios, justos ou fortes” (Aristóteles). Portanto, para ensinar ética, justiça, solidariedade é necessário praticar e cobrar ética, justiça e solidariedade ao longo de todo o tempo. As virtudes se aprendem pela prática e pelo exemplo – o que vale também para os vícios.

A experiência escolar pode ser um tempo livre que proporcione a formação ética na medida em que a própria instituição escolar se comprometa a ser um

ambiente de cultivo dos princípios fundamentais que regem a vida e a moralidade pública, como justiça, igualdade, não discriminação. Mais do que falar sobre isso, a escola precisa promover esse compromisso em seus gestos cotidianos. O compromisso se concretiza na ação mais do que na palavra.

O grande desafio é, portanto:

Em que medida os nossos atos encarnam compromisso com uma formação pública, moral e ética?

O Professor José Sérgio concluiu sua palestra com a seguinte citação:

“Reparai: [...] entre o semeador e o que semeia há muita diferença: (...) o semeador e o pregador é o nome; o que semeia e o que prega é a ação; e as ações são as que dão o ser ao pregador. Ter o nome de pregador, ou ser pregador de nome, não importa nada; as ações, a vida, o exemplo, as obras, são as que convertem o mundo.

[...]

hoje pregam-se palavras e pensamentos, antigamente pregavam-se palavras e obras. Palavras sem obras são tiros sem balas; atroam, mas não ferem. O pregar que é falar, faz-se com a boca; o pregar que é semear faz-se com a mão. Para falar ao vento, bastam palavras; para falar ao coração, são necessárias obras”.

Padre Antônio Vieira

Princípios elencados pelos Grupos de Trabalho

- É necessário refletir como ética, valores e cidadania fazem parte do currículo;
- Deve-se buscar a efetivação nas práticas dos princípios teóricos que já são compreendidos conceitualmente;
- É necessário refletir sobre a cultura em relação à ética, valores e cidadania;
- Essas reflexões devem aparecer em todas as etapas e modalidades da Educação Básica e em todos os espaços (Unidades Educacionais, DREs e SME);

- Ética, valores e cidadania permeiam o trabalho pedagógico de maneira implícita e devem ser explicitados nos Projetos Político-Pedagógicos e nos projetos desenvolvidos pelos educandos e pelos educadores;
- Os projetos são espaços privilegiados de desenvolvimento de ações que concretizem esses princípios;
- Ética, valores e cidadania devem ser trabalhados além dos eventos;
- Há necessidade de concretizar mais esses conceitos nas práticas educativas, pois ainda há contradições entre o discurso e a ação;
- É necessário ampliar o olhar e a escuta para os elementos trazidos pelos educandos, funcionários, educadores;
- A noção de direitos e deveres precisa ser igualitária para todos os envolvidos no processo de aprendizagem;
- É necessário respeito nas relações dentro do espaço educativo;
- Os conceitos devem ser aprofundados, as vivências devem proporcionar a aprendizagem e contribuir para a formação;
- Todas as práticas pedagógicas são norteadas por princípios e valores, porém, nem sempre eles são discutidos e compartilhados.

Unidade Educacional como ambiente cultural:

- As Unidades Educacionais também aprendem com os educandos;
- Educandos são investigadores e produtores de cultura e de conhecimento;
- Educandos com acesso à produção cultural;
- Promoção da autoria na prática docente;
- Divulgação dos projetos e da memória das Unidades Educacionais em múltiplos meios;
- Reconhecimento das marcas identitárias em sua pluralidade;
- Diálogo com a história de identidade dos educandos, suas famílias e dos educadores;
- Estímulo e valorização da expressão e da comunicação dos educandos de diversas formas, por meio de múltiplas linguagens;

- Aprofundamento da compreensão da realidade social, caminhando para a transformação.

Ações elencadas pelos Grupos de Trabalho

- Tratar de ética e valores no cotidiano, não apenas em projetos isolados;
- Fortalecer a parceria com Programas Especiais;
- Fortalecer a Unidade Educacional como local de discussão sobre ética, valores e cidadania, problematizando a realidade, reconhecendo contradições;
- Contextualizar a Unidade Educacional no mundo;
- Discutir a prática cotidiana da Unidade Educacional, na sala de aula e fora dela, como o funcionamento dos Conselhos, por exemplo;
- Explicitar a relação do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Educacional com os princípios da ética, dos valores e da cidadania;
- Fortalecer a comunicação interna na Unidade Educacional, pautada por esses princípios;
- Realizar formações sobre essas questões, bem como reflexões que levem à percepção de que não se trata de segmentar ou realizar ações pontuais, mas de considerar que ética, valores e cidadania devem ser objeto de todas as áreas e devem nortear as práticas cotidianas;
- Além dos professores, gestores e funcionários também devem ser envolvidos nesse tipo de discussão.

Na relação Unidade Educacional e comunidade

- Promover diálogos entre Unidade Educacional e comunidade;
- Conceber ações e atividades que deem voz e visibilidade a educadores, educandos, famílias e responsáveis;
- Promover encontros para apresentação dos projetos a familiares e responsáveis;
- Envolver a comunidade no processo de discussão dos Projetos Político-Pedagógicos;

- Conhecer o que é oferecido na cidade em termos de projetos educacionais, culturais e esportivos e fazer uso dessa oferta;
- Promover estudos de realidade local;
- Promover espaços de troca sobre pesquisas existentes na comunidade/bairro e também na comunidade docente.

3. A Unidade Educacional como centro de investigação cognitiva

Ideias centrais das palestras da Profa. Dra. Maria Machado Campos Malta (PUC São Paulo), Monica Appezato Pinazza (USP) e Maria Clara di Pierro (USP)

Princípios e práticas propostos pelos Grupos de Trabalho

a. Avaliação e Qualidade na Educação Básica

Ideias centrais da palestra da Profa. Dra. Maria Machado Campos Malta

A relação da Unidade Educacional com a Cidade, além da perspectiva da integração social e cultural, tem outro importante fator: a Unidade Educacional reflete as questões urbanas, desde os acontecimentos urgentes do cotidiano até as estruturas sociais mais profundas. Como afirmou a professora Maria Machado Campos Malta, em sua palestra **Avaliação e Qualidade na Educação Básica**: a educação não existe em um vácuo social.

No caso da Cidade de São Paulo, diante do quadro de desigualdades que está posto, é necessário analisar atentamente como essa interação se dá: ao mesmo tempo em que o acesso à escola contribui para diminuir as desigualdades sociais, os efeitos dessas desigualdades influem fortemente nos resultados escolares. Os fatores mais amplos da estrutura social e seus reflexos influenciam na aprendizagem dos alunos e no seu desenvolvimento como ser humano⁹.

9 Para conhecer os indicadores da desigualdade na Cidade, especificamente no que se refere aos indicadores da Educação, recomenda-se a leitura, análise e discussão dos dados apresentados na publicação **Educação e desigualdades na Cidade de São Paulo**, de 2013, da ONG Ação Educativa.

Além de essa ser uma percepção concreta, fruto do dia a dia do trabalho de educadores junto aos alunos, estudos acadêmicos analisam a questão e apontam objetivamente alguns fatores. As pesquisas que examinam os resultados escolares de grupos diversos verificam diferenças de aproveitamento em grupos de alunos com desiguais níveis de renda, pertencentes a grupos étnico-raciais diversos, moradores de zonas urbanas e rurais e de regiões com diferentes níveis de desenvolvimento. Além desses fatores sociais mais amplos, as pesquisas constataam que as condições de funcionamento das escolas também afetam a aprendizagem. Constata-se ainda que, na maior parte dos casos, alunos com melhores condições de vida têm maior oportunidade de frequentar escolas com melhores condições de funcionamento.

A Professora Maria Machado Malta Campos utilizou como referência o trabalho do pesquisador José Francisco Soares, no artigo *Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades* (integrante do livro **Os desafios da educação no Brasil**, organizado por Colin Brock e Simon Schwartzman, Ed. Nova Fronteira, 2005). Essa pesquisa analisou os resultados de matemática na oitava série a partir dos dados do SAEB de 2001. Utilizou os instrumentos: teste de matemática (a matemática foi escolhida a título de exemplo, poderia ter sido escolhido o teste de outra disciplina), questionários para alunos, professor, diretor e responsável pela coleta de dados. A amostra incluiu 5.300 alunos, 5.151 turmas, 4.992 professores, 4.065 escolas. O valor de proficiência esperada para o fim da oitava série era de 325 em uma escala de 0 a 500 pontos – apenas os alunos de escolas privadas alcançaram a média próxima ao valor esperado.¹⁰

Porém, indo além dessa análise inicial, a pesquisa buscou responder a seguinte questão (p.102):

quais são as políticas e práticas das escolas, medidas nos questionários contextuais do SAEB que, de um lado, impactam positivamente o desempenho cognitivo dos alunos e, de outro, diminuem o efeito das desigualdades associadas a gênero, raça, cor e nível socioeconômico no desempenho dos alunos?¹¹

10 CAMPOS, Maria Machado Malta. Apresentação utilizada na palestra **Avaliação e Qualidade na Educação Básica**, dia 13 de dezembro de 2013, na Secretaria Municipal de Educação. Lâmina 8.

11 SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: Brock, C. e Schwartzman, S. (orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. P. 102. Retirada da apresentação realizada pela Professora Maria Machado Malta Campos na palestra **Avaliação e Qualidade na Educação Básica**, dia 13 de dezembro de 2013, na Secretaria Municipal de Educação. Lâmina 9.

Para tanto, a análise utilizou um modelo estatístico que considerou dois níveis hierárquicos:

- Nível 1: fatores ligados ao aluno
- Nível 2: fatores ligados à escola

E conclui-se que: “o conjunto de fatores escolares pode explicar 12,3% da variância total presente nos dados”, portanto, “é possível melhorar o desempenho dos alunos agindo sobre as estruturas escolares”.¹²

A Professora Maria Machado Malta Campos destacou alguns elementos da pesquisa¹³:

Quais os efeitos de fatores escolares nos **resultados** dos alunos?

a. As **características** e as **atitudes** dos professores que afetam o desempenho cognitivo dos alunos:

- Se possuem licenciatura em matemática;
- Suas expectativas quanto ao futuro dos alunos;
- O conteúdo já desenvolvido;
- A relação com o diretor e a equipe;
- A percepção de problemas internos e externos à escola;
- Salário.

b. Apenas a **qualificação** e a **relação com a equipe** impactam a equidade quanto a cor/raça do aluno; apenas a **dedicação** (se o professor só leciona) impacta a equidade quanto ao nível socioeconômico.

c. Controlando-se o nível socioeconômico do alunado, o desempenho dos alunos da rede pública é significativamente menor que o dos alunos das escolas privadas. Notam-se os efeitos dos pares e da segmentação do sistema: alunos que têm contato com diferentes contextos sociais aprendem melhor do que aqueles que convivem em ambiente homogêneo.

Quais os efeitos de fatores escolares afetam o **desempenho cognitivo** dos alunos?

12 Idem, p. 104

13 CAMPOS, Maria Machado Malta. Apresentação utilizada na palestra Avaliação e Qualidade na Educação Básica, dia 13 de dezembro de 2013, na Secretaria Municipal de Educação. Lâminas 11 a 14.

a. As **condições de funcionamento da escola** que afetam positivamente o desempenho dos alunos:

- Equipamentos
- Segurança
- Limpeza
- Qualidade das salas
- Manutenção do prédio
- Seleção de alunos

(Nota: Destaque-se, neste ponto, que nem todos os fatores que afetam positivamente o desempenho dos alunos são considerados fatores que compõem a educação de qualidade social – a “seleção de alunos”, que seleciona os “melhores”, embora contribua com a melhoria dos resultados, não é compatível com o princípio da inclusão, que deve nortear as ações na educação pública.)

b. A visão do diretor sobre o comprometimento dos professores e a percepção de problemas internos e externos à escola afetam positivamente os resultados dos alunos

c. Somente os itens equipamentos, segurança, limpeza e qualidade das salas têm algum impacto positivo na equidade quanto à cor/raça

E qual a influência de **fatores familiares** no desempenho cognitivo dos alunos?

São os fatores que apresentam maior impacto nos resultados dos alunos.

a. Os aspectos que influem positivamente no nível de proficiência dos alunos são:

- Gosta de estudar
- Possui livros na residência (mais de 20)
- Faz dever de casa
- Possui hábitos de leitura
- Há envolvimento dos pais

- b. Desses, mostraram efeito na equidade de cor/raça: gosta de estudar; possui livros na residência; faz dever de casa.
- c. Mostraram efeito na equidade de nível socioeconômico: gosta de estudar; possui livros na residência; possui hábitos de leitura.

Principais conclusões do estudo de José Francisco Soares:

- a. Investimentos na infraestrutura escolar ainda produzem efeito nas escolas brasileiras (diferente de países onde há condições de infraestrutura com qualidade garantida para a maioria absoluta das escolas);
- b. Qualificação, atitudes e condições de trabalho dos professores favorecem a aprendizagem dos alunos;
- c. A escola dos alunos de pior desempenho é pior do que a escola dos alunos de melhor desempenho;
- d. Alguns fatores podem contribuir para aumentar o nível geral de desempenho, mas ao mesmo tempo podem afetar negativamente a equidade quanto à cor/raça e nível socioeconômico: por exemplo, a seleção de “melhores alunos” influencia positivamente o desempenho, mas não contribui com a construção da equidade;
- e. A escola deve fazer o possível para que os pais e responsáveis se envolvam na educação dos filhos.

Discutindo as conclusões dessa pesquisa:

- a. Os resultados alcançados pelos alunos na prova de matemática do SAEB dependem de muitos fatores, os quais se articulam entre si:
 - Fatores intraescolares e extraescolares
 - Fatores familiares, sociais e culturais
 - Decisões que dependem de cada professor, da equipe da escola e dos órgãos gestores em diversos âmbitos
- b. A nota de matemática foi aqui utilizada apenas como exemplo, muitas outras pesquisas confirmam esse complexo conjunto de fatores que atuam para facilitar ou dificultar a aprendizagem em outras áreas do conhecimento e favorecer ou não o desenvolvimento cognitivo dos alunos;

- c. O que se faz na escola tem o poder de transformar e diminuir as desigualdades;
- d. Qualificação, atitudes e condições de trabalho dos professores favorecem a aprendizagem dos alunos;
- e. O envolvimento dos pais e responsáveis é fundamental no processo de aprendizagem dos alunos e a escola deve agir nessa direção;
- f. A escola deve se preocupar com o desenvolvimento integral dos alunos considerando o conjunto de fatores que influenciam o processo, não os fatores isolados.

À luz das análises dessa pesquisa, a Professora Maria Machado Malta Campos notou que é possível ter uma nova percepção acerca das dimensões da qualidade da educação no Ensino Fundamental¹⁴:

- a. Ambiente educativo
- b. Prática pedagógica e avaliação
- c. Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita
- d. Gestão escolar democrática
- e. Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola
- f. Acesso e permanência dos alunos na escola
- g. Ambiente físico escolar

Destacou, das dimensões Prática Pedagógica e Avaliação, os seguintes indicadores¹⁵:

- a. Projeto político pedagógico definido e conhecido por todos
- b. Planejamento
- c. Contextualização
- d. Prática pedagógica inclusiva
- e. Formas variadas e transparentes de avaliação
- f. Monitoramento da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos

14 Referência: **Indicadores da qualidade na educação**. Ação Educativa, UNICEF, PNUD, INEP-MEC (coordenadores). São Paulo: Ação Educativa, 2004.

15 Idem

Considerando os resultados da pesquisa de José Francisco Soares e as dimensões e indicadores de qualidade da educação, a Professora Maria Machado Malta Campos concluiu sua palestra expondo que¹⁶:

- a. O direito à educação de qualidade inclui o direito a aprendizagens significativas que possibilitem a participação consciente das pessoas na sociedade contemporânea;
- b. Os resultados dos sistemas externos de avaliação revelam que uma parcela significativa de crianças, adolescentes e jovens não está tendo esse direito respeitado no país e na cidade;
- c. Muitos dos fatores identificados pelas pesquisas como tendo impacto nesses resultados dependem de decisões tomadas no âmbito da escola e/ou no âmbito das administrações das redes públicas.

Portanto, a relação entre os fatores sociais, econômicos e culturais com a aprendizagem é inegável, mas há um campo de ação possível para professores e gestores no que se refere à possibilidade de ação sobre a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Referências utilizadas pela Professora Maria Machado Malta Campos em sua palestra:

- AÇÃO Educativa. Educação e desigualdades na cidade de São Paulo. São Paulo: Ação Educativa, 2013 (Em Questão n. 8)
- INDICADORES de qualidade na educação: Ensino Fundamental. São Paulo: Ação Educativa, 2013 (4. ed.)
- SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: Brock, C. e Schwartzman, S. (orgs.). Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

16 CAMPOS, Maria Machado Malta. Apresentação utilizada na palestra **Avaliação e Qualidade na Educação Básica**, dia 13 de dezembro de 2013, na Secretaria Municipal de Educação. Lâmina 17.

b. Integração entre as etapas e modalidades da Educação Básica

A integração entre as etapas e modalidades da Educação Básica demonstrou ser preocupação central entre os participantes do Seminário Interno Mais Educação São Paulo. As concepções de Ciclo de Aprendizagem e de Avaliação PARA a Aprendizagem, centrais no **Programa Mais Educação São Paulo**, apenas podem ser plenamente efetivadas se houver aprofundamento e clareza nas compreensões de infância e do direito à educação ao longo da vida pelos educadores da Rede, não apenas por aqueles vinculados diretamente às etapas e modalidades correspondentes.

A concepção de infância não esgota seus significados na Educação Infantil, devendo ser objeto de estudo e reflexão também por parte dos educadores dos três ciclos do Ensino Fundamental. Assim como a compreensão do direito à educação ao longo da vida não restringe sua relevância àqueles diretamente vinculados ao trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. Nessa perspectiva, torna-se fundamental compreender que as questões da inclusão e da diversidade também não podem ser pensadas isoladamente: é da consideração e respeito à diversidade e às diferenças que vem a promoção da inclusão. E essa diversidade não é unicamente étnico-racial, de gênero ou relacionada a pessoas com deficiência: uma Unidade Educacional inclusiva é um espaço de todos e acolhe os diferentes tempos de aprender, abrindo espaço ao conhecimento e à cultura de educandos e educadores.

A concepção de infância, além de constar no Documento de Referência do **Programa Mais Educação São Paulo**, é detalhadamente abordada na Orientação Normativa **Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares** (Orientação Normativa Número 01, de 02 de dezembro de 2013, publicado no Diário Oficial da Cidade de 03 de dezembro de 2013, p. 103-105). O estudo desses documentos é fundamental, mas neste momento de implantação é necessário ir além: quais práticas podem ser propostas no sentido de concretizar essa concepção nas Unidades Educacionais da Rede?

Como lembrou a Professora Doutora Mônica Appezzato Pinazza, em sua palestra **Concepção de infância no Ensino Fundamental de 9 anos**, no Seminário Interno Mais Educação São Paulo, o discurso sobre infância corrente na RME já é bastante afinado às concepções defendidas nos documentos. Mas as práticas também o são? As noções de experiência, bem-estar, atividade, precisam ser problematizadas em relação às práticas correntes nas Unidades Educacionais.

A reflexão sobre a concepção de infância atualmente fica restrita à Educação Infantil, enquanto deveria ser expandida também ao Ensino Fundamental. No sentido da integração entre as etapas e modalidades da Educação Básica, há que se pensar o que significa a finalização do Ensino Fundamental com o Ciclo Autoral para problematização das rotinas ainda tão presentes na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O reconhecimento e estudo analítico das práticas da Rede Municipal de Ensino são, portanto, fundamentais para a mudança estrutural que se pretende. É importante, nesse âmbito, ir além do relato de experiência, diagnosticando os problemas encontrados, reconhecendo as soluções criadas e também as fragilidades das práticas em curso.

Para pensar as etapas e modalidades da Educação Básica de fato e de maneira integrada, é necessário compreender que a realização do direito à educação ao longo da vida não se restringe à perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, conforme foi colocado pela Professora Doutora Maria Clara di Pierro em sua palestra **A escola municipal e a realização do direito à educação ao longo da vida**, no Seminário Interno Mais Educação São Paulo. Segundo a professora, a educação continuada é necessária a todos os cidadãos que vivem na atual sociedade de ritmo acelerado de mudanças tecnológicas e culturais. Portanto, crianças, jovens e adultos precisam, nos dias de hoje, que se crie uma nova relação com o conhecimento e com a aprendizagem. É necessária, também, a superação da visão compensatória da EJA, como “supletivo”, em favor de uma visão renovada da educação continuada, que proponha abordagem intersetorial e incorpore a diversidade e as diferenças. Essa nova visão não pode prescindir da tarefa de motivar os alunos ao acesso, à permanência e à conclusão dos estudos.

Com o alongamento da vida, mesmo a formação para a velhice passa a ser necessária, no sentido da superação do estigma existente e da construção de uma velhice ativa, independente e saudável. Pensar essa sucessão geracional e como ela se dá no mundo contemporâneo é também papel da escola, o que só pode ocorrer na perspectiva da integração das etapas e modalidades da Educação Básica e da criação de espaços de convivência intergeracional.

Essa perspectiva integrada e integradora orienta também a reorganização curricular do Ensino Fundamental no **Programa Mais Educação São Paulo**, sendo a concepção dos três ciclos voltada à construção do percurso de aprendizagem e desenvolvimento, que por sua vez é orientado pelas estratégias da avaliação PARA a aprendizagem. O trabalho com projetos, que perpassa os três ciclos e os projetos de intervenção social propostos para a finalização do Ciclo Autoral – os Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCA) – reforçam essa concepção, favorecendo ainda mais a relação da Unidade Educacional com a cidade e o

envolvimento da comunidade educativa com questões do desenvolvimento local. Também compõem a integração que se deseja o entendimento do território e da comunidade como fontes de conhecimento e da Unidade Educacional como lócus de desenvolvimento de pesquisas e projetos articulados interna e externamente. Além desses fatores, a formação integrada de educadores e a criação de atividades intergeracionais foram estratégias apontadas pelas palestrantes e pelos Grupos de Trabalho como fundamentais à integração entre as etapas e modalidades da Educação Básica.

Referências utilizadas pela Professora Doutora Maria Clara di Pierro em sua palestra:

- CATELA, H. Comunidades de aprendizagem: em torno de um conceito. Revista de Educação, vol. 18, n. 2, 2011, Lisboa.
- DOWBOR, L. Educação e apropriação da realidade local. Estudos Avançados, vol. 2, n. 60, maio/ago. 2007, São Paulo.
- DI PIERRO, M. C. A alfabetização e educação de jovens e adultos no Município de São Paulo. In: Lamari, R. E. (org.). Ciclo de debates Pensando São Paulo. São Paulo, Câmara Municipal, Escola do Parlamento, Imprensa Oficial, 2012, p. 177-180.
- MELO, R. et al. Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível. São Carlos, Edufscar, 2012.

Princípios elencados pelos Grupos de Trabalho

Princípios da concepção de criança e de infância

Como é atualmente:

De uma forma geral, as Unidades Educacionais têm acompanhado o debate teórico e acadêmico acerca das concepções de infância. Muitas dessas discussões são recorrentes nos Projetos Político-Pedagógicos de boa parte das Unidades Educacionais. No entanto, tal ocorrência precisa ser problematizada, já que existe um distanciamento entre aquilo que é enunciado nos PPPs e o que é praticado no

cotidiano das Unidades Educacionais. Tal distanciamento deve-se, num primeiro momento, à compreensão parcial ou mesmo à incompreensão de tais conceitos, ou está relacionada à ausência de preparo para incorporá-lo às práticas e, numa última instância, à falta de infraestrutura. O espaço físico/ambiente, por exemplo, nem sempre é condizente com a concepção de educação que coloca o brincar como central ao processo de aprendizagem. O espaço/ambiente das Unidades Educacionais não tem permitido, muitas vezes, que se possa aprender brincando ou brincar aprendendo, seja o brincar livre ou dirigido.

Tal distanciamento corrobora-se em algumas constatações que podem ser feitas a partir das experiências com o trato da infância observáveis nas Unidades Educacionais. Em certa medida, não é a concepção de infância presente na Unidade Educacional que está equivocada, mas algumas condutas e práticas precisam ser revistas, de modo a garantir uma prática que, desde a concepção do Projeto Político-Pedagógico até o cotidiano escolar, possa atender às necessidades afetivas, cognitivas e culturais das crianças.

Existem práticas que concretizam as concepções desejadas, mas, em parte, as práticas ainda refletem que:

- A criança não é vista como um sujeito de direitos, revelando uma concepção adultocêntrica. Isto equivale a dizer que sua voz não é escutada na organização e condução do processo de aprendizagem, ou, quando o é, não é levada efetivamente em consideração. Deste modo, é possível afirmar que não há uma qualificação no “ouvir”, ou seja, não se tem considerado o repertório de educandos que, sendo sujeitos sociais possuidores de um repertório social, cultural e cognitivo precisam ter esse repertório reconhecido e respeitado.
- As Unidades Educacionais têm deixado de lado o protagonismo infantil. As crianças são vistas como consumidoras de cultura e não como produtoras. Sendo assim, muitas vezes as Unidades Educacionais se têm pautado por uma cultura de massa que, apesar de poder cumprir funções importantes, tende a deixar de lado a diversidade e as diferenças que marcam as relações no espaço educativo.
- Ainda existe a visão de uma infância única a partir da visão padronizada pelo adulto: rotina das Unidades Educacionais pensadas pelo e para o adulto. Essa visão se concretiza em uma escolarização da infância. Exemplifica-se esse entendimento pelo fato de a maioria das atividades realizadas terem como suporte o papel. O brincar é um direito e é fundamental ao desenvolvimento integral das crianças.

A concepção que deveria se refletir na prática:

Para compreender a concepção de criança/infância, reitera-se a importância da consulta à Orientação Normativa **Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares** (Orientação Normativa Número 01, de 02 de dezembro de 2013, publicado no Diário Oficial da Cidade de 03 de dezembro de 2013, p. 103-105). A concepção de criança/infância corresponde ao item 3 do documento.

Princípios da integração entre as etapas e modalidades da Educação Básica

Conforme tratado anteriormente, existe fragmentação na concepção dos tempos de infância, ou seja, há uma cisão da infância pautada exclusivamente na perspectiva cronológica, como se a criança deixasse de o ser a partir do momento que deixasse a Educação Infantil e fosse para o Ensino Fundamental. Por exemplo, a criatividade e a autonomia incentivadas na Educação Infantil precisam ser princípios orientadores no Ensino Fundamental e Médio e também na Educação de Jovens e Adultos.

Essa fragmentação deve ser superada, pois é direito de todos viver situações acolhedoras, agradáveis, seguras, desafiadoras para apropriar-se de diferentes linguagens e saberes. É necessário desmistificar que “não há convivência possível entre jovens e adultos”, o que leva a uma fragmentação no interior da própria EJA.

Ao pensarmos a Educação Básica considerando os ciclos da vida (infância, juventude e vida adulta) é necessário:

- Ter uma visão integradora, existindo a necessidade de trabalhar a convivência entre as diferentes gerações, pensando na participação de educandos de diferentes idades em práticas pedagógicas comuns;
- Que a Unidade Educacional se configure como um polo cultural da comunidade, favorecendo o diálogo e a convivência diversa e intergeracional, por meio do desenvolvimento de “projetos de transformação baseados no diálogo, colaboração e respeito à diversidade, envolvendo escola e comunidade na promoção da aprendizagem” (da palestra da Professora Maria Clara di Pierro);
- Que o currículo contemple espaços educativos para além da sala de aula;
- Que os projetos intergeracionais possam diminuir as distâncias por meio da compreensão de princípios e de elementos curriculares comuns e diferentes às etapas e modalidades da Educação Básica;

- Ter princípios éticos, estéticos e políticos de atuação em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, fundamentais à sua integração: a escuta, o protagonismo e a diversidade.

Princípios do direito ao acesso e à permanência com qualidade dos educandos da EJA

- A demanda na Educação de Jovens e Adultos é assunto pedagógico e deve ser tratada dessa forma;
- É necessário desmistificar a fala corrente de que “só há adolescente na EJA atualmente”, pois a faixa etária mais presente é entre 22 e 40 anos;
- Os educandos da EJA devem ser respeitados como sujeitos com diferentes experiências, a partir da compreensão de sua individualidade e de sua vida;
- Valorização da cultura desses educandos e reflexão a respeito do “conhecimento” e de que forma o conhecimento construído na Unidade Educacional pode ajudá-los a ampliar seus repertórios;
- Promoção da escuta como prática pedagógica;
- Não culpabilização pelas desistências;
- A EJA deve ser reconhecida nas suas especificidades, assumindo seu papel de atuar na transformação da realidade social e rompendo com a ideia de que seria uma reprodução do Ensino Fundamental;
- O público da EJA deve ser atendido em condições estruturais equivalentes a todos os demais educandos, promovendo a equidade;
- O currículo da EJA deve contemplar a diversidade, possibilitando a reorganização dos tempos e espaços, configurando um currículo significativo, ligado às práticas sociais;
- É preciso repensar, reconstruir o modelo de Unidade Educacional oferecida a esse público, levando em consideração as especificidades de currículo, tempos e espaços, formas;
- É necessária a integração entre as formas de atendimento da EJA existentes, por meio da discussão coletiva de suas questões nas Unidades Educacionais, nas DREs e na SME;
- A promoção do diálogo intersetorial é fundamental para o atendimento ao educando da EJA.

Práticas elencadas pelos Grupos de Trabalho

Concepção de criança e de infância

Para efetivar a concepção que consta nos documentos legais, foram sugeridas pelos Grupos de Trabalho as seguintes práticas:

- Reconhecer as práticas já existentes na RME que refletem essa concepção, problematizando-as para estudo das dificuldades enfrentadas e as intervenções que foram realizadas e resultaram em sua boa implementação;
- Ofertar às crianças oportunidades de desenvolvimento em múltiplas linguagens, em especial a linguagem corporal, bem como o acesso a diversos materiais, que possibilitem a experimentação;
- Reconhecer a importância e trabalhar com a ludicidade, a expressão corporal e a imaginação como elementos integradores do currículo;
- Fortalecer a identidade do professor da Educação Infantil, valorizando o trabalho com a infância;
- Romper com as rotinas na Educação Infantil.

Integração entre as etapas e modalidades da Educação Básica

- Realizar formações conjuntas entre os profissionais (professores e gestores) das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica (encontros, reuniões, diálogos pedagógicos, cursos, estudos de caso) na SME, nas DREs e nas Unidades Educacionais, para que todos tenham clareza dos princípios comuns às diversas etapas e modalidades da Educação Básica e para a ampliação dos conceitos de infância, juventude e vida adulta, considerando o sujeito como um ser em contínuo desenvolvimento;
- Realizar formações com a temática centrada nos ciclos do Ensino Fundamental e nas formas de avaliação PARA a aprendizagem, tendo em vista o percurso de desenvolvimento dos educandos;
- Promover diálogos locais entre as diferentes modalidades da Educação Básica com o objetivo de construir documentos de referência com um fio condutor comum;
- Realizar encontros dos profissionais da educação por região, professores e gestores, articulando as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;

- Estudar e conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos;
- Valorizar e compreender as especificidades dos perfis dos educadores de cada etapa e modalidade da Educação Básica, oferecendo a possibilidade de formação em questões comuns a todas as etapas e modalidades da Educação Básica ou específicas de seu campo de atuação;
- Reconhecer os conteúdos que perpassam as diversas etapas e modalidades da Educação Básica para a criação de ações integradas;
- Criar mecanismo de trânsito dos profissionais entre as Unidades Educacionais como estratégia de formação, para que os educadores das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica conheçam as práticas e os espaços físicos e pedagógicos da Rede Municipal de Ensino;
- Realizar reuniões por polo e setoriais, com foco pedagógico e para gestores, para discutir as concepções, propor e avaliar as práticas. Essas reuniões devem ser preparadas e contar com registros sistemáticos (pautas e atas);
- Criar sistemática de registro das práticas que acompanhe o educando ao longo de seu percurso através das etapas e modalidades da Educação Básica e utilizar esses registros nos planejamentos dos professores;
- Realizar planejamentos que considerem a continuidade entre as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;
- Estimular as Unidades Educacionais a construir Projetos Político-Pedagógicos que estabeleçam um fio condutor que perpassa todos os anos de ensino de sua modalidade;
- Na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos, realizar as discussões sobre as concepções de infância/criança e as demais concepções de forma ampliada, não apenas junto aos educadores da Educação Infantil;
- Problematicar, conhecer, dialogar, estudar coletivamente os fazeres em cada etapa e modalidade da Educação Básica;
- Construir PPPs que atendam às necessidades afetivas, cognitivas e culturais de crianças, jovens e adultos;
- Estudar o processo de desenvolvimento do sujeito ao longo da vida, refletindo sobre a intencionalidade das diversas práticas didáticas em cada etapa e modalidade da Educação Básica;

- Promover a convivência entre crianças e jovens de diferentes idades;
- Promover atividades intergeracionais.

Direito ao acesso e à permanência com qualidade dos educandos da EJA

- Manter cadastro informatizado e ininterrupto para a EJA;
- Organizar, territorializar e tornar pública a demanda da EJA;
- Favorecer a divulgação das vagas nas regiões e territórios, trabalhando de forma articulada com a SME e as instituições locais;
- Descentralizar a matrícula a fim de garantir o direito de escolha e compatibilização do local de estudo com as reais necessidades do educando;
- Promover fóruns, debates e estimular a participação crítica dos educandos da EJA em temáticas da sociedade contemporânea;
- Identificar conflitos e contradições existentes no atendimento à EJA e realizar propostas para sua superação;
- Flexibilizar horários para atender às especificidades do público adulto, podendo realizar projetos diferenciados;
- Ofertar diversas opções de processos de aprendizagem de forma articulada, garantindo formas de avaliação também diversificadas;
- Valorizar as experiências individuais dos educandos, suas dinâmicas e relações no espaço em que vivem;
- Divulgar a EJA dentro das Unidades Educacionais em que ela acontece, por meio da publicização de trabalhos de qualidade e da construção de projetos intergeracionais;
- Promover a participação dos educandos da EJA nas questões da Unidade Educacional, do território e da cidade;
- Promover a formação profissional por meio de itinerários formativos nos CIEJAs e por meio das atividades desenvolvidas no PRONATEC;
- Promover formações integradas e também formações específicas para os educadores da EJA, especialmente no que se refere à Gestão Pedagógica de tempos e espaços, à elaboração de itinerários formativos (CIEJAs) e projetos diferenciados.

SEGUNDO EIXO
GESTÃO

Conforme exposto na Síntese Introdutória a este documento, os participantes do Seminário Interno Mais Educação São Paulo entenderam que é necessário subsidiar a implantação do **Programa** também no nível da gestão, sendo este inseparável das questões curriculares.

A separação em três tópicos – Gestão Pedagógica, Gestão Democrática e Gestão do Conhecimento – tem fins organizativos e não deve ser entendida como incentivo à compartimentação do trabalho ou à separação de tarefas pelas funções dos educadores.

Os princípios e práticas aqui sistematizados tiveram origem nas discussões realizadas no Seminário e têm o propósito de configurar uma gestão para uma Cidade Educadora, conforme disposto no **Programa Mais Educação São Paulo**, além de configurar uma Rede de fato articulada, que possa trabalhar a diversidade de suas realidades dentro da unicidade de princípios, da clareza de seus objetivos comuns e da compreensão de suas responsabilidades perante a Cidade de São Paulo.

1. Gestão Pedagógica

A Gestão Pedagógica é a base para a implantação do **Programa Mais Educação São Paulo**. É por meio dela que as práticas de educadores e gestores poderão se afinar cada vez mais aos princípios e ações propostos no Programa, destacando-se entre eles a efetivação das noções de interdisciplinaridade, autoria, pedagogia de projetos e avaliação PARA a aprendizagem.

Os Projetos Político-Pedagógicos são instrumentos fundamentais da Gestão Pedagógica e é por meio deles que as Unidades Educacionais devem pautar suas ações. Para tornar os PPPs de fato democráticos e efetivos, o cotidiano do trabalho na Rede Municipal de Ensino precisa ter algumas características.

A Gestão Pedagógica está diretamente relacionada aos procedimentos de avaliação processual, que se elaboram a partir dos produtos e de suas avaliações intermediárias. Segundo a Professora Selma Rocha, em sua fala de síntese dos trabalhos no Seminário Interno Mais Educação São Paulo, essa avaliação, que se dá por meio de horários coletivos e reuniões pedagógicas, não pode estar baseada unicamente no erro: é necessário que a Unidade Educacional seja orientada ao que é potencial e ao que seus profissionais **podem** fazer. Para tanto, é necessário olhar para o ambiente geral da Unidade Educacional, o que não exclui propostas assertivas sobre pontos específicos, mas supera a lógica de causa e efeito que costuma gerar frustração em professores e gestores. Muitas vezes, uma dificuldade é diagnosticada e se age sobre ela, mas o efeito não acontece como esperado, já que os fatores envolvidos são múltiplos e se influenciam mutuamente.

Os horários coletivos de formação e as reuniões pedagógicas devem ser espaço de reflexão e elaboração sobre as experiências reais em sala de aula/ ambiente educativo. Para que uma reunião pedagógica ou horário coletivo se preste a esse propósito, é necessário haver:

- a. **Preparação:** a preparação de uma reunião é tão importante quanto sua execução;
- b. **Rigor na condução:** pauta preparada e articulada às reuniões anteriores;
- c. **Registro e produção de síntese:** para que se tenha memória, continuidade e compartilhamento de informações.

A organização e a condução dos horários coletivos de formação e reuniões pedagógicas com rigor são necessárias para que elas tenham caráter analítico e não de julgamento – dificilmente alguém irá expor suas reais dificuldades se perceber que será objeto de julgamento pelo grupo. O sentido deve ser da análise das dificuldades para a construção coletiva de proposições, o que só é conquistado por um ambiente de confiança. A confiança é a não violação das dificuldades – em uma reunião, as dificuldades reais devem ser apresentadas e analisadas, não julgadas. Se elas forem julgadas, a participação se esvaziará. A organização dos horários coletivos de formação e reuniões pedagógicas sob essa perspectiva de análise e construção coletiva permitirá que se tenha espaço de ação-reflexão-ação contínuo nas Unidades Educacionais, o que deverá ser articulado às dinâmicas de reuniões nas DREs e na SME. Esse processo de avaliação processual e acompanhamento é fundamental para a criação de oportunidades de aprendizagem que atendam às necessidades dos educandos, organizando na prática os princípios do **Programa Mais Educação São Paulo** que, em seu Documento de Referência, dispõe que “a avaliação do processo de ensino e aprendizagem é parte do currículo, constituindo etapa necessária e indispensável para o (re)planejamento das ações pedagógicas e para a reflexão sobre o percurso cognitivo e os conhecimentos significativos já construídos pelos educandos. Dessa forma, entende-se que a aprovação automática não é um procedimento de uso sistemático, bem como a retenção. As sinalizações de problemas relacionados à aprendizagem devem permitir o diagnóstico precoce, porém, em circunstâncias nas quais se evidenciam que as dificuldades não foram superadas ainda, a retenção pode ser necessária.”

Os organizadores desses processos de Gestão Pedagógica – supervisores, diretores e, especialmente, coordenadores pedagógicos – têm atribuições analíticas e reflexivas além de normativas. Cabe a eles a intervenção para que os processos se desvelem e se encaminhem coletivamente, sem que seja instaurada uma dinâmica de julgamentos, sem que a vida funcional dos educadores esteja em questão, pois discussão funcional e debate pedagógico pertencem a espaços diferentes. **Hierarquia existe na decisão e não no debate pedagógico.** O debate tem que ser responsável e, os participantes, assim como precisam ser ouvidos sem julgamentos, precisam compreender as atribuições dos gestores, a quem cabe tomar determinadas decisões. Compreender os diferentes papéis desempenhados é fundamental não apenas para o andamento dos processos, como também é um imperativo ético para que não se aniquile a função do outro, o que acontece muitas vezes por uma incompreensão da própria esfera de ação do sujeito. Apenas dessa forma é possível a construção de uma Gestão Pedagógica essencialmente coletiva.

Princípios elencados pelos Grupos de Trabalho

- A construção de uma Cidade Educadora é objetivo a ser buscado pelos educadores da RME, em todos os níveis;
- O Projeto Político-Pedagógico é o instrumento da Gestão Pedagógica por excelência, devendo ser elaborado de forma participativa e ser conhecido por toda a comunidade educativa;
- É preciso que os conceitos norteadores do trabalho pedagógico estejam presentes no PPP como diretrizes de todas as ações a serem desenvolvidas dentro da Unidade Educacional;
- O PPP deve anunciar suas concepções e os princípios que o sustentam;
- Todo momento de diálogo coletivo dentro da Unidade Educacional é momento de formação;
- O trabalho burocrático e administrativo deve atender ao pedagógico, não o contrário;
- É necessária a criação de uma nova cultura de discussão dos problemas reais da Unidade Educacional por parte de todos os sujeitos, sob a perspectiva da análise e da reflexão, sem julgamentos;
- Devem ser valorizadas a investigação, a discussão, a problematização, a busca de respostas para os problemas reais vivenciados;
- A Gestão Pedagógica tem caráter formativo e deve incentivar a pesquisa a partir da realidade local, relacionando-a a questões universais;
- Os gestores têm a atribuição de pensar a transversalidade de temas como a ética e a cultura, apoiando os educadores na configuração de projetos interdisciplinares, nas diversas etapas e modalidades da Educação Básica;
- Os projetos interdisciplinares desenvolvidos nas Unidades Educacionais devem ter estreita relação com seus Projetos Político-Pedagógicos;
- Autoria, pedagogia de projetos e interdisciplinaridade são diretrizes centrais do trabalho pedagógico a ser desenvolvido em na Rede Municipal de Ensino;
- Uma prática pedagógica que se pautou pelo princípio da autoria, da pedagogia de projetos e da interdisciplinaridade precisa dialogar diretamente com a realidade local e as demandas trazidas por esta;

- É preciso considerar o repertório dos educandos, os seus conhecimentos acumulados bem como suas inquietações;
- Trabalho com projetos que desenvolvam o olhar crítico, curioso, que reconheçam o educando produtor, construtor;
- Os projetos devem proporcionar experiências para além da atividade, levando à construção de um conhecimento mais elaborado, compreendendo educandos e educadores como pesquisadores.

Práticas elencadas pelos Grupos de Trabalho

- Planejar, preparar (pautas), conduzir, registrar (atas) e avaliar os horários coletivos de formação e reuniões pedagógicas, construindo a memória dos processos vivenciados nas Unidades Educacionais;
- Criar momentos para conversa contínua sobre os PPPs, para que eles de fato se constituam como documentos vivos dentro das Unidades Educacionais, a partir dos quais se possa constantemente planejar, avaliar e replanejar. Sem essa dinâmica, o exercício pedagógico fundamentado sob a perspectiva da autoria, pedagogia de projetos e interdisciplinaridade não consegue se sustentar;
- Criar possibilidades de diálogo entre os PPPs das Unidades Educacionais, para que haja convergência entre os princípios e as práticas pedagógicas desenvolvidas na RME;
- Criar estratégias para que os profissionais da Unidade Educacional possam ter momentos regulares de diálogo sobre os projetos a serem desenvolvidos, favorecendo trabalho na perspectiva interdisciplinar;
- Promover encontros regionais e municipais com foco no compartilhamento de práticas pedagógicas. Esse diálogo ajudará a divulgar boas práticas que já acontecem e que precisam ganhar visibilidade, na perspectiva de que possam inspirar e alimentar o repertório de outros educadores;
- Subsidiar constantemente nos horários coletivos de formação e reuniões pedagógicas a discussão teórica qualitativa sobre os conceitos de autoria, pedagogia de projetos e interdisciplinaridade, na perspectiva de revisitar a prática ampliando cada vez mais o repertório de professores e gestores;

- Estudar e discutir metodologias, realizando trocas de experiências nos horários coletivos de formação e reuniões pedagógicas;
- Combinar mediação pedagógica dialógica e investigação do território interno dos educandos. Investigação cognitiva: trabalhar perspectivas dos temas curriculares levando em consideração o que a ciência traz e o que a comunidade apresenta;
- Mapear as práticas pedagógicas das regiões da Cidade;
- Aproximar as práticas da Unidade Educacional às questões sociais;
- Elaborar e implementar práticas de avaliação que proporcionem acompanhamento do processo;
- Elaborar e implementar projetos relacionados ao reconhecimento e à intervenção na realidade local;
- Integrar projetos de diferentes Unidades Educacionais;
- Estabelecer comunidades de práticas para ação-reflexão-ação sobre os projetos, nas DREs e em SME;
- Potencializar a pesquisa com a produção de conhecimento e registro dos fazeres pedagógicos enunciando as práticas pedagógicas, dentro e fora da Unidade Educacional;
- Divulgar e disseminar as experiências de pesquisa e projetos, objetivando dar visibilidade e ao mesmo tempo fortalecer as ações ocorridas nas Unidades Educacionais.

2. Gestão Democrática

A Gestão Democrática é diretamente vinculada ao papel da escola pública na sociedade contemporânea. Segundo a Professora Doutora Maria Clara di Pierro, em sua palestra **A escola municipal e a realização do direito à educação ao longo da vida**:

A escola pública é lugar de guarda, cuidado, desenvolvimento e formação das novas gerações.

Portanto, a perspectiva democrática na gestão da escola e da educação pública é fundamental. A Gestão Democrática requer engajamento da equipe escolar, participação das famílias e da comunidade. A formação para a cidadania democrática implica exercício cotidiano e, para ser pública, escola precisa incorporar realidade sociocultural do seu contexto.¹⁷

A Gestão Democrática do ensino público está respaldada pelos Artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988, pelo Artigo 53 do Estatuto da Criança e Adolescente (Lei nº 8.069 de 1990) e pelos Artigos 3º, 13º e 14º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996).

A Gestão Democrática está intimamente relacionada às concepções de direito à educação ao longo da vida que orientam as práticas da Educação de Jovens e Adultos. É por meio da Gestão Democrática que se pode efetivar o papel da Unidade Educacional enquanto polo cultural da comunidade, articulada em seu cotidiano ao território no qual está inserida.

A Unidade Educacional faz parte de uma rede de serviços públicos locais, portanto tem papel fundamental no desenvolvimento local. Deve-se buscar a “ação comunitária de cidadãos informados em interação com poder público para o desenvolvimento social, cultural e econômico sustentável do território”¹⁸, entendendo a Unidade Educacional como parceira e o território e a comunidade como fontes de conhecimento. É preciso pensar sobre qual é o papel da Unidade Educacional, sobre a importância da Gestão Democrática, da noção de

17 DI PIERRO, Maria Clara. Apresentação utilizada na palestra **A escola municipal e a realização do direito à educação ao longo da vida**. Lâmina 2.

18 Idem, lâmina 6.

participação e de pertencimento àquela realidade. É importante entender que os educandos, independente da faixa etária, são sujeitos que devem ter suas histórias valorizadas. Os recursos e equipamentos educacionais devem estar a serviço disso.

No que diz respeito às relações intersetoriais (saúde, cultura, esporte, assistência social), é preciso pensar que as pessoas atendidas e participantes desses serviços são as mesmas e que a ação conjunta pode contribuir de forma significativa para melhoria das condições de vida dessas pessoas.

Princípios elencados pelos Grupos de Trabalho

- Construção da unicidade considerando a diversidade;
- Cidade Educadora é um conceito que vai além da Unidade Educacional e pressupõe sua integração a outros espaços;
- Integração e articulação das Unidades Educacionais, Centros Educacionais Unificados, Diretorias Regionais de Educação e Secretaria Municipal de Educação;
- Fortalecimento de ações coletivas da Secretaria Municipal de Educação;
- Articulação explícita das concepções definidas à legislação vigente;
- Recuperação do saber acumulado na Rede Municipal de Ensino;
- Integração entre os setores da SME (DOT, Núcleos e Programas Especiais – em SME – e DOT-P, Programas Especiais, CEFAI e Supervisão Escolar – nas DREs);
- Transparência, rapidez e segurança na circulação de informações e comunicados entre os setores da RME;
- Acesso democrático à informação;
- Valorização do profissional;
- O professor também é um gestor, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica;
- As relações democráticas devem ocorrer nos diferentes espaços da Unidade Educacional;

- Unidade Educacional como produtora de Cultura;
- Unidade Educacional aberta e problematizadora, com clareza do seu papel na sociedade;
- A Unidade Educacional precisa refletir a natureza da relação com a comunidade, incluindo tal reflexão como pauta da gestão;
- Valorização do aspecto social da Unidade Educacional, aberta à comunidade, transparente e não isolada;
- Valorização da cultura das pessoas que compõem a comunidade;
- Respeito às características culturais implica também contemplar as diversidades no currículo;
- Rede cultural envolve a comunidade, não apenas atividades escolares;
- Política cultural deve ser criada com a participação das Unidades Educacionais.

Práticas elencadas pelos Grupos de Trabalho

- Criar formas de pesquisar e conhecer a Cidade, seus problemas, potencialidades e conflitos, para uma relação humanizadora com o espaço urbano;
- Fortalecer as instâncias de Gestão Democrática participativa nas Unidades Educacionais, nas DREs e na SME;
- Fortalecer os Conselhos das Unidades Educacionais para que realmente sejam participativos e democráticos;
- Criar Grêmios Estudantis e incentivar a participação dos educandos;
- Ouvir crianças, jovens e adultos e saber quais questões eles trazem;
- Construir calendário comum que contemple as especificidades das Unidades Educacionais, Centros Educacionais Unificados, Diretorias Regionais de Educação e Secretaria Municipal de Educação;
- Envolver a comunidade nos processos educativos, considerando não apenas educandos, professores e funcionários, como também os adultos responsáveis pelas crianças e jovens e todos aqueles que compõem o entorno da Unidade Educacional;

- Articular as ações das Unidades Educacionais, Diretorias Regionais de Educação e Secretaria Municipal de Educação;
- Promover diferentes formas de acompanhamento – cursos, seminários, encontros entre Unidades Educacionais, congressos, grupo de trabalho, ações diversificadas (presenciais e a distância) da DOT-P e DOT SME em parceria – articuladas ao Sistema Municipal de Formação de Educadores – CEU-for;
- Gerir e acompanhar, a partir das várias instâncias da RME, a Unidade Educacional como “locus” privilegiado da ação, enfatizando a ação-reflexão-ação;
- Estimular e apoiar as ações intersecretariais;
- Realizar reuniões mensais com pautas formativas, no formato do Seminário Interno Mais Educação São Paulo, para recuperar os saberes e problematizar as práticas pedagógicas. Participantes: Programas Especiais, CEFAl, DOT-P, Supervisão e DOT/SME;
- Realizar reuniões mensais na SME para discutir o acompanhamento da implantação do **Programa Mais Educação São Paulo**. Participantes: Diretor Regional, DOT-P, Planejamento, Programas, Supervisor Técnico e Coordenador de CEFAl;
- Realizar reuniões semanais nas DREs com os participantes do Seminário Interno Mais Educação São Paulo de cada Diretoria: Diretor de DOT-P, Diretor de Programas Especiais, Coordenador do CEFAl e Supervisor Técnico;
- Aproximar os setores pedagógico e administrativo, realizando orientações técnicas sobre procedimentos administrativos para uniformizá-los, de modo a garantir celeridade e padronização em processos e na circulação de documentos de modo geral;
- Oportunizar mais espaços para contribuição dos diversos atores da RME na elaboração de documentos relativos às publicações pedagógicas e legislações;
- Definir coletivamente as prioridades de formação;
- Buscar aproximação com outras secretarias promovendo a efetivação de uma rede de proteção social;
- Ampliar a construção de políticas públicas integradas que respaldem as Unidades Educacionais;

- Usar as tecnologias a favor das necessidades de planejamento e organização;
- Articular DOT e Programas Especiais;
- Elaborar orientações normativas que apoiem a implantação do **Programa Mais Educação São Paulo**;
- Criar canal de acesso à informação que disponibilize de maneira organizada orientações, documentos, notícias etc.;
- Ampliar a participação das Unidades Educacionais nos programas culturais já existentes na cidade. Ampliar os espaços de atividades culturais e esportivas para além da Unidade Educacional;
- Promover o intercâmbio das produções culturais dos educadores e educandos;
- Mapear a diversidade local (étnica, de gênero, geracional, social, etc.);
- Mapear as redes de atuação local (ONGs, equipamentos de saúde, etc.);
- Fazer parcerias com o entorno da Unidade Educacional (equipamentos, lideranças) e implementar ações institucionais na rede local;
- Estabelecer uma rede cultural local e divulgá-la na Unidade Educacional;
- Envolver as famílias nas ações da Unidade Educacional de maneira qualificada (além de Festa Junina, reuniões de pais etc.).

3. Gestão do Conhecimento

Conforme se pôde perceber no decorrer deste documento, todos os palestrantes do Seminário Interno, assim como todos os Grupos de Trabalho, na discussão de seus temas e propostas apontaram necessidades de **formação**. Indicações de práticas e princípios relacionados à formação de educadores apareceram de forma distribuída nos tópicos anteriores, pois não há possibilidade de estabelecimento de uma política formativa desvinculada de uma visão curricular. Porém, é necessário dedicar este tópico final do documento à organização de algumas questões sobre o tema da formação que surgiram durante o Seminário Interno Mais Educação São Paulo.

A opção pelo tratamento da questão da formação como Gestão do Conhecimento, neste documento, está afinada ao conceito de organização da produção de conteúdos a partir do Seminário Interno Mais Educação São Paulo e à perspectiva sob a qual a questão foi abordada nos Grupos de Trabalho e pelos palestrantes. Além disso, converge com a proposta de estabelecimento de um Sistema Municipal de Formação de Educadores, CEU-for, cujo objetivo já foi aqui apresentado. O CEU-for, como Sistema, organizará o gerenciamento do conhecimento na Rede Municipal de Ensino em diversas esferas:

- a. Gestão das prioridades: seleção de tópicos de formação a partir das necessidades e desejos da RME e da visão estratégica da política educacional;
- b. Gestão da oferta: articulação das iniciativas da SME, DREs e Unidades Educacionais; organização de Rede de Parcerias para oferta de cursos – Universidades, Sindicatos, ONGs;
- c. Gestão do processo: sistemática de acompanhamento dos cursos ofertados;
- d. Gestão do legado: criação de um repositório virtual para organização e compartilhamento da memória do conhecimento produzido na RME;
- e. Gestão da informação: sistema informatizado que centralize as informações relativas ao percurso formativo dos profissionais;
- f. Gestão do conteúdo: realização de publicações em diferentes mídias, contemplando as pesquisas realizadas e o conhecimento construído na RME, a partir das formações.

Essa organização dos processos estará também pautada por premissas definidas nos Grupos de Trabalho do Seminário Interno. Destacam-se alguns pontos:

- a. **Abordagem participativa e investigativa:** formação não deve se restringir ao oferecimento de cursos por instituições parceiras, sendo a maior demanda a formação da Rede pela própria Rede, por meio do estabelecimento de dinâmicas de reconhecimento, problematização e compartilhamento das práticas.
- b. **Relação teoria e prática:** devem ser contempladas enquanto campos essencialmente diferentes que ganham sentido quando articulados. Para a implantação do **Programa Mais Educação São Paulo**, os Grupos de Trabalho apontam a necessidade da teoria para iluminação da prática e para construção coletiva de conhecimento.
- c. **Multiplidade dos espaços formativos:** fortalecimento dos horários coletivos e reuniões pedagógicas como espaços de formação; reconhecimento da Unidade Educacional como lócus privilegiado da formação; atividades formativas que proporcionem maior integração entre Unidades Educacionais, DREs e SME.
- d. **Diversidade de formatos:** cursos, seminários, fóruns, comunidades de práticas etc.; presenciais e a distância.
- e. **Unicidade considerando a diversidade:** promoção de atividades formativas sobre temas gerais, especialmente os princípios e concepções do **Programa Mais Educação São Paulo**, que contemplem educadores de diversas etapas, modalidades e regiões.
- f. **Valorização das especificidades:** promoção de atividades formativas que reconheçam as especificidades das etapas e modalidades da Educação Básica, assim como questões regionais, aprofundando em tópicos e promovendo a valorização, com equidade, dos diversos profissionais da RME.
- g. **Construção de conhecimento e da memória:** é necessário estabelecer dinâmicas de registro das diversas atividades formativas realizadas, de modo que o acúmulo do conhecimento construído esteja acessível, como legado, às novas gerações de profissionais.
- h. **Uso das tecnologias de informação e comunicação:** para organizar as iniciativas e a comunicação entre os diversos atores da Rede, democratizar o acesso ao conhecimento e sistematizar os conteúdos produzidos coletivamente.

Portanto, mais do que a padronização de um programa de formação com conteúdos e metodologias definidas, a necessidade da Rede Municipal de Ensino de São Paulo é que sejam organizadas as atividades formativas já existentes e criadas novas dinâmicas que favoreçam a construção coletiva do conhecimento, seu registro, sua organização e compartilhamento. Essa organização tem como um de seus elementos principais – mas não único e isolado – o oferecimento de cursos que possam subsidiar educadores quanto a determinados conteúdos, práticas e teorias específicas.

A partir da compreensão da realidade da RME e de suas demandas é que devem ser definidos os cursos e as atividades. Isso não significa que a Rede já não conheça suas necessidades imediatas de formação. A princípio, os Grupos de Trabalho apontam alguns temas prioritários de formação para a implantação do **Programa Mais Educação São Paulo**:

- a. Currículo
- b. Integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental
- c. Trabalhos com Projetos
- d. Ciclos de aprendizagem
- e. Autoria
- f. Interdisciplinaridade
- g. Regência Compartilhada
- h. Educação Integral
- i. Educação em Direitos Humanos e desmembramentos como igualdade étnico-racial e educação especial
- j. Avaliação institucional de acompanhamento da aprendizagem e as diferentes formas de registro
- k. Tecnologias para a aprendizagem

A **perspectiva investigativa** é uma premissa da formação de educadores que deve ser estabelecida e foi tema de debate recorrente no Seminário Interno Mais Educação São Paulo. Segundo a Professora Selma Rocha, em sua fala de síntese, existe um entendimento corrente que não é adequado à visão de educação que se pretende concretizar: o entendimento de que cabe à universidade pesquisar e à escola reproduzir. Na realidade, cabe à universidade pesquisar e à escola **investigar**. O pesquisador universitário trabalha com a formulação teórica sobre

a prática, enquanto **os educadores, na escola, investigam para agir**: não se pode subtrair da escola o caráter de investigação e de criação cultural. Para que a escola construa conhecimento é necessário que consiga realizar mediações com o que educandos e educadores pensam, sentem, além das demandas expressadas por meio da fala. Ou seja, além do espaço democrático da escuta, é preciso observar, analisar o educando para tomar as decisões pedagógicas. Portanto, há uma combinação de estratégias que é fundamental:

- a. Investigação cognitiva: mediação pedagógica a partir do princípio dialógico;
- b. Relação entre currículo e território – não apenas o território social, mas o território interno dos educandos: escolha dos temas tendo em consideração a produção científica da humanidade e o que se percebe ser a necessidade dos educandos.

Nessa perspectiva investigativa, a formação de educadores deve considerar a ampliação de repertórios para que os professores possam, de fato, dialogar com as perguntas trazidas por crianças, jovens e adultos. Por exemplo, um professor de Educação Infantil não precisa dominar os detalhes de conteúdo de História e Geografia, mas deve estar preparado para lidar com as questões de tempo e espaço trazidas pelas crianças.

O estabelecimento de um Sistema de Formação, que gerencie o conhecimento na RME e favoreça a construção compartilhada de práticas pedagógicas, a investigação e a organização da memória, é fundamental para que a Rede avance no sentido de seu propósito maior: a melhoria da aprendizagem dos educandos.

Princípios elencados pelos Grupos de Trabalho

- Formação humanizadora e política;
- Educador como pesquisador: realidade local e questões universais;
- Formação como valorização do profissional;
- Metodologia dialógica e problematizadora;
- Unidade Educacional como *locus* privilegiado de formação;
- Organização do trabalho partindo do princípio da pesquisa em todos os níveis;
- Formação continuada de todos os profissionais da educação, contemplando

o maior número possível de formatos disponíveis (presencial, a distância, encontros locais, encontros regionais, encontros municipais, horários coletivos etc.);

- Democratização do acesso às atividades formativas;
- Formação voltada para estudos, mas com foco nas práticas, no fazer coletivo;
- Integração das formações respeitando especificidades;
- São temas transversais para a formação de educadores de todas as etapas e modalidades da Educação Básica: inclusão, convivência, cultura, ética, valores, cidadania, participação, democracia, protagonismo. Esses temas devem nortear as práticas cotidianas;
- É importante que o formador conheça a Rede;
- Todos os momentos de diálogo coletivo dentro das Unidades Educacionais são momentos de formação.

Práticas elencadas pelos Grupos de Trabalho

- Propor formações destinadas a públicos diversos, com atividades comuns a educadores de diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, de diferentes regiões da cidade;
- Promover formatos diversificados de formação: seminários, cursos, fóruns, encontros entre Unidades Educacionais, congressos, grupos de trabalho;
- Atender a todos os segmentos e às demandas formativas das unidades a partir da escuta de suas necessidades;
- Oferecer atividades formativas a todos os setores das DREs;
- Oferecer formações que ocorram em unidades específicas ou em escolas polos;
- Estabelecer comunidades de práticas sobre os projetos - ação-reflexão-ação - integradas DRE e SME;
- Promover formações conjuntas SME, DRE e UE;
- Estabelecer prática de registros do que ocorre em cada segmento para subsidiar a discussão;

- Promover atividades formativas itinerantes: circulação das equipes de formação pelas unidades e dos educadores por outros lugares, contemplando a ação pedagógica e envolvendo os gestores;
- Realizar vivências culturais para ampliar a formação;
- Produzir novos materiais de apoio que contribuam com a implantação do **Programa Mais Educação São Paulo**;
- Realizar formações por fórum e videoconferências – com boa plataforma;
- Dar continuidade às ações conjuntas iniciadas, como por exemplo, Seminários para o Ciclo de Alfabetização, Congresso da Zona Leste, Semana de Alfabetização MOVA-EJA, Seminários de Avaliação e Qualidade na Educação Infantil;
- Discutir concepções fundamentais: currículo, papel da Unidade Educacional, quem é o educador, quem são os profissionais (Diretor, Coordenador Pedagógico, Professor, AVE, Supervisor);
- Pautar o conceito de educação integral na formulação curricular, em formações sobre a organização estrutural (tempo, espaço, recursos humanos, acessibilidade);
- Oferecer formação focada aos professores que trabalham com projetos;
- Pautar as Diretrizes Curriculares Nacionais como conteúdo de formação;
- Formar os profissionais que trabalham na Unidade Educacional sobre a concepção de Cidade Educadora e sobre o papel da educação nas Unidades Educacionais neste contexto;
- Oferecer formação para o educador da EJA pensando nas diferentes formas de atendimento – MOVA, CIEJA, EJA Modular, EJA Noturno, CMCT;
- Demandar da UAB cursos de formação em temas como educação integral (cursos de extensão e especialização), educação especial e educomunicação (UFMG / USP).

Participantes do Seminário Interno Mais Educação São Paulo

Ordem alfabética

Adriana Jesus de Souza
Adriana Sapede Rodrigues
Alessandra Perossi Brito
Alexandre da Silva Cordeiro
Alfredina Nery
Alípio Casali
Ana Angélica Markic
Ana Claudia de Paula Correia
Ana Karla Chaves Muner
Ana Marcia Ferreira Gianezi
André Luiz Bafume
André Marchesini Gabrielli
Anna Cecília Koebecke de Magalhaes Couto Simões
Antonio Rodrigues da Silva
Bernadete de Araujo Carney
Bernardete de Lourdes Alvares Marcelino
Camila Cristina Lopes
Carlos Alberto Mendes de Lima
Cesar Augusto do Nascimento
Cesar Callegari
Clara Cecchini do Prado
Claudete Vieira da Silva
Claudia Cecilia da Silva
Claudia Regina Dias Branco
Claudia Vendramel Ferreira Francisco
Conceição Letícia Pizzo Santos
Cristhiane de Souza
Cristiane Santana Silva
Cristina Benedicte Fernandes
Daisy Vieira de Moraes
Dalva Alves Santana
Daniel Fabri Bagatini
Daniela da Costa Neves
Denise Regina da Costa Aguiar
Ebelsione Pereira de Oliveira Pinto
Edna de Fátima Santos Giannini
Edson Azevedo Barboza
Eliana Barbosa Marchesini
Eliana Pereira
Elio Araujo da Silva
Elza de Lima Ferrari
Ester Marques de Paula Dionisio
Eunice Sousa do Nascimento
Fátima Bonifácio
Fátima Aparecida Antonio
Fernanda Borsatto Cardoso
Fernando Gonsales
Fernando José de Almeida
Helenilda Trindade Damasceno
Hugo Luiz Menezes Montenegro
Humberto Luis de Jesus
Ione Aparecida Cardoso Oliveira
Iracema Barreto Sogari
Jane Reolo da Silva
Jarbas Mazzariello
Jeanny Moreira Szram
Joane Vilela Pinto
José Ivanildo Ferreira Santos
José Mario de Oliveira Britto
José Sérgio Fonseca de Carvalho
Josefa Estela Tilton Garcia
Kátia Cristina Lima Santana
Katia Gonçalves Mori

Keit Cristina Anteguera Lira
Kenya Paula Gonsalves da Silva
Leila de Cassia José Mendes da Silva
Leny Angela Zolli Juliani
Livia Maria Antongiovanni
Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani
Luciene Cecilia Barbosa
Luiz Fernando Franco
Madalena de Souza Silva
Magaly Ivanov
Manoel Romão de Souza
Mara Lucia da Silva Ribeiro
Marcela Cristina Evaristo
Marcelo Alves Nishikata
Marcia Cordeiro Moreira
Márcia Martins Castaldo
Marcos Antonio Goncalves Gabriel
Marcos Manoel dos Santos
Maria Aparecida Pantoni Luchiari
Maria Áurea de Alvarenga Labella
Maria Cecilia Carlini Macedo Vaz
Maria Clara di Pierro
Maria Cristina Boaski Fontes
Maria da Graça Moreira da Silva
Maria de Fátima Lordelo Lopes
Maria Emilia de Lima
Maria Filomena de Freitas Silva
Maria Helena Soares de Souza
Maria Khadiga Saleh
Maria Lucia Lopes do Prado
Maria Machado Malta Campos
Marilda Aparecida Bellintani Jamelli
Marilu Santos Cardoso
Marisa Alves Irie Maresca
Marisa Aparecida Romeiro Noronha
Marisa Leite da Fonseca Mendes Vaz
Matilde Conceição Lescano Scandola

Mônica Appezzato Pinazza
Monica Bueno de Oliveira
Mônica Carvalho Tang
Mônica Leone Garcia
Natália Andreoli Monteiro
Nilza Isaac de Macedo
Patricia da Silva
Paulo Américo da Costa Junior
Pedro Luiz Ferreira
Rafael Ferreira Silva
Renata Alencar Lopes Garcia
Renata Gloria Cunha
Roberta Cristina Torres da Silva
Roberto Antonio Maciel
Rosamaria Cris Silvestre
Rosângela de Aguiar Lopes
Rosangela de Almeida Costa
Rosangela Gurgel Rodrigues
Rosangela Nezeiro da Fonseca Jacob
Rosania Maria da Silva
Roseli Aparecida de Oliveira Pereira
Selma Rocha
Silvana Moura Riguengo
Silvia Katuyo Omae dos Santos
Silvia Maria da Silva
Simone Aparecida Preciozo
Sonia Larrubia Valverde
Suelem Lima Benicio
Sueli de Lima
Suzandayse Cesarino Lovotrico
Terezinha Aparecida Sebestyan Rocha
Valter de Almeida Costa
Vera Helena Roveri Rodrigues
Vera Maria de Souza
Vera Tomasulo Bruno
Viviane de La Nuez

ANEXO

Notas Técnicas sobre o Documento de Referência do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Programa Mais Educação São Paulo

(Publicadas originalmente no Documento de Referência do Programa Mais Educação São Paulo – disponível na íntegra em: <http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/documentos/>)

Considerando:

- As dúvidas e sugestões a respeito da Educação Básica recebidas no decorrer da Consulta Pública do **Programa Mais Educação São Paulo – Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**, encaminhadas por Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino (RME), famílias, Organizações não Governamentais (ONGs), Sindicatos e Universidades, por meio do site **Mais Educação São Paulo**.
- As dúvidas e sugestões consolidadas em documentos elaborados por entidades organizadas e as surgidas nas reuniões, audiências públicas e plenárias realizadas em diversas regiões e espaços da cidade.
- As discussões sobre Educação Básica realizadas pelas Equipes das Diretorias Regionais de Educação (DRE).
- Os estudos, pesquisas e encontros formativos realizados pela Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME).
- A análise dos relatórios realizados por meio de visitas às Unidades Educacionais e encontros formativos realizados pelas Diretorias Regionais de Educação (DREs) da Cidade.
- O acúmulo histórico de conhecimentos e as experiências de reflexão e ação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo publica as Notas Técnicas que justificam as alterações realizadas em razão do processo de Consulta Pública do **Programa Mais Educação São Paulo – Programa Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**.

Essas alterações constam na versão final do documento de referência do **Programa Mais Educação São Paulo**.

CURRÍCULO INTEGRADO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA; ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O ENSINO FUNDAMENTAL; AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Currículo Integrado para a Primeira Infância e Articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental

A Educação Infantil paulistana tem como um dos desafios superar a divisão entre as faixas etárias de zero a três anos e de quatro a cinco anos e onze meses, garantindo o atendimento à criança com base na pedagogia da infância, que busque articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças.

É importante que uma proposta político-pedagógica integradora para a primeira infância seja efetivada por meio de um currículo que considere as crianças de zero a cinco anos e onze meses, independente de serem atendidas em Unidades Educacionais distintas, com o compromisso de garantir às crianças o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis, desafiadoras, que lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade.

Os conhecimentos hoje disponíveis sobre a Educação Infantil e as experiências desenvolvidas pelos profissionais da Rede Municipal de Ensino darão base a uma nova proposta curricular para a Educação Infantil, atualizando orientações vigentes e trazendo novos elementos capazes de bem orientar o trabalho com as crianças nas diferentes etapas de seu desenvolvimento.

Outro desafio a ser enfrentado diz respeito à articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, em que se considere que a Infância não se encerra aos cinco anos e onze meses de idade, quando a criança deixa a Educação Infantil, mas ela se estende, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, até os doze anos de idade. Assim, a Secretaria Municipal de Educação terá ações de formação integradas envolvendo os educadores das duas modalidades (Educação

Infantil e Ensino Fundamental), ressaltando-se a importância de que no Ciclo da Alfabetização a brincadeira, a ludicidade, a expressão corporal e a imaginação sejam elementos integrantes do currículo.

Avaliação na Educação Infantil

Outro aspecto bastante abordado no decorrer da Consulta Pública refere-se às questões relacionadas à avaliação na Educação Infantil.

A avaliação na Educação Infantil está em sintonia com a prática cotidiana vivenciada pelas crianças e o planejamento do(a) educador(a), constituindo-se em um elo significativo. Para isso é imprescindível que o(a) educador(a) tenha uma reflexão permanente sobre as ações e pensamentos das crianças, realizando uma análise sistêmica contínua de suas observações. Desta forma, a avaliação servirá para que o(a) educador(a) possa rever seu planejamento com base nos interesses e necessidades das crianças, com vistas a ajudá-las a refletirem sobre os movimentos de construção de seu conhecimento, sobre si e do mundo.

A avaliação na Educação Infantil acontece nos âmbitos da aprendizagem e do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, entendida como avaliação institucional.

No âmbito da aprendizagem, desde agosto de 1992 quando da aprovação do Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo, a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil é efetivada através de relatórios descritivos individuais que têm por objetivo descrever as atividades das crianças, sem, contudo, classificá-las nem tão pouco servir de critérios para retê-las no prosseguimento de sua vida escolar.

Com o passar dos anos a Rede Municipal de Ensino tem aprimorado esses relatórios e introduzido o conceito de documentação pedagógica, entendida como instrumentos que auxiliam o professor a historicizar o processo vivido no dia a dia pelas crianças no percurso de suas aprendizagens.

Os instrumentos utilizados nessa avaliação passam por diferentes formas de registro: relatórios descritivos, portfólios individuais e do grupo, fotos, filmagens, as próprias produções das crianças (desenhos, esculturas, maquetes, entre outras). Ressalta-se que a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo se afasta de toda e qualquer forma de avaliação na Educação Infantil que compare ou meça o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com finalidades classificatórias e segregacionistas.

No âmbito da avaliação institucional, as unidades de Educação Infantil realizam anualmente a autoavaliação em que são analisados aspectos pautados nas ações cotidianas das unidades com base na rotina das crianças e dos(as) educadores(as), bem como na infraestrutura organizacional das unidades. É importante que a concepção de avaliação se amplie, oportunizando o envolvimento das famílias e a avaliação de toda estrutura do Projeto Político-Pedagógico, organização e funcionamento das Unidades Educacionais.

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação está colocando a avaliação como um ponto de pauta nas formações de educadores, em especial com a organização de Seminários Regionais que discutirão o tema “Qualidade e Avaliação na Educação Infantil”. Tais seminários incentivarão as Unidades Educacionais a utilizarem os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil, publicados pelo Ministério da Educação em 2009, como um instrumento de autoavaliação. Os seminários servirão também como disparadores para a construção conjunta de Indicadores de Qualidade que ajudarão a avaliar as práticas desenvolvidas na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com o intuito de subsidiar decisões e encaminhamentos, tanto na rede direta, quanto na indireta e na conveniada particular. Tais Indicadores possibilitarão que as Unidades Educacionais e a Secretaria Municipal de Educação redirecionem trajetórias, subsidiem decisões e formulem políticas e planos com vistas à melhoria da qualidade do atendimento dado às crianças na Educação Infantil da Cidade de São Paulo.

Nota Técnica nº 2 – Programa Mais Educação São Paulo

Educação Infantil 2

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL - CEMEI

A criação de novos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) baseia-se na perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece a Educação Infantil como “primeira etapa da Educação Básica”, oferecida em espaços institucionais não domésticos que cuidam e educam crianças de zero a cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial.

Nessa perspectiva, o CEMEI se constitui em uma das formas de atendimento na Educação Infantil, oferecida em unidades que atendem crianças de zero a cinco anos e onze meses em um mesmo prédio. Assim como nos Centros de Educação Infantil (CEI) e nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), os CEMEI são caracterizados por uma Proposta Político-Pedagógica Integradora para a Primeira Infância.

Atualmente, existe um CEMEI em funcionamento na Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo. Paulatinamente serão construídos novos CEMEIs na Cidade. Contudo, não haverá transformação ou fusão das Unidades de Educação Infantil já existentes.

Para que os novos prédios atendam adequadamente as crianças neles matriculadas, a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu parceria com representantes da Secretaria do Desenvolvimento Urbano, discutindo as questões arquitetônicas desse novo equipamento. A SME também estabeleceu, junto a representantes das Diretorias Regionais de Educação, um grupo de trabalho para discussão e encaminhamentos sobre a Proposta Político-Pedagógica Integradora para Primeira Infância.

Nota Técnica nº 3 – Programa Mais Educação São Paulo

Ensino Fundamental – Ciclos de Aprendizagem

CONCEITO DE CICLOS DE APRENDIZAGEM E A REORGANIZAÇÃO DOS CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS

Conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos. Assim, o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo terá duração de 9 (nove) anos e estará organizado em 3 (três) ciclos de 3 (três) anos cada, denominados: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral.

Conceituando, um ciclo de aprendizagem é definido, em primeiro lugar, pelas aprendizagens a que visa, como uma etapa da escolaridade associada a conteúdos de ensino e a níveis de domínio das competências de base visadas pelo conjunto do curso. Portanto, um ciclo está diretamente relacionado aos direitos e

objetivos de aprendizagem definidos por um currículo e dispostos no respectivo Projeto Político-Pedagógico.

Nessa perspectiva, a organização em ciclos de aprendizagem permite a construção/apropriação do conhecimento em períodos em que a singularidade dos estudantes seja respeitada em seus ritmos e considere sua condição social, cognitiva e afetiva. Também fortalece concepções de Educação no que tange à garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito ao desenvolvimento de valores culturais, étnicos, artísticos, nacionais e regionais.

Sendo assim, no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o ciclo de aprendizagem é uma etapa da escolaridade, organizado em três anos, no qual os alunos percorrem juntos um Projeto Político-Pedagógico definido, direitos e objetivos de aprendizagem claramente anunciados e gestão e implementação compartilhada por vários profissionais. A avaliação é formativa, permitindo comandar as aprendizagens e os percursos de formação de modo que todos os alunos atinjam os objetivos ao final de cada ciclo. Os conhecimentos e as competências de diferentes saberes podem ser introduzidos, ampliados e consolidados dentro da especificidade de cada ciclo proposto, com o objetivo de assegurar a aprendizagem de conceitos e formas de lidar com o conhecimento em diferentes áreas e de diversas formas de sistematização.

Cada comunidade escolar organizará as ações pedagógicas avaliativas, como parte do processo ensino e aprendizagem, visando a contribuir com os estudantes e seus responsáveis na tomada de consciência de seus avanços e necessidades, e visando ao redimensionamento das ações didáticas para o alcance dos direitos e objetivos de aprendizagem.

Considera-se a organização em ciclos a estrutura mais apropriada do ponto de vista da luta contra o fracasso escolar, e também a mais exigente. Requer uma estrutura curricular que favoreça a continuidade, a interdisciplinaridade e a progressão, princípios fundamentais para uma educação de qualidade. Implica em ação e responsabilidade coletiva.

Contudo, a responsabilidade coletiva não se limita à obrigação “de resultados” de final de percurso. Ela é exercida no cotidiano por meio do conjunto de decisões tomadas pela equipe escolar, das ações que ela empreende, dos meios que mobiliza ao longo da duração do ciclo para oferecer a seus alunos condições de aprendizagem ótimas e de garantia de seus direitos. Portanto, a possibilidade de retenção no interior do Ciclo Autoral (7º e 8º anos), além da possibilidade de retenção ao final dos três Ciclos, em nada contradiz o conceito de Ciclo, pois está

associada a múltiplas estratégias de acompanhamento pedagógico complementar e inserida no contexto da avaliação para a aprendizagem.

Para trabalhar em ciclos, os professores e a equipe escolar envolvida deverão permanentemente colocar em questão a reinvenção de suas práticas pedagógicas e ter em vista a organização do trabalho dentro de cada escola de forma integrada e participativa.

Nota Técnica nº 4 – Programa Mais Educação São Paulo

Alfabetização

CICLOS, CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E CICLO DE ALFABETIZAÇÃO; DIREITOS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC

O **Programa Mais Educação São Paulo** propõe para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo uma nova configuração para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos em 3 (três) ciclos de 3 (três) anos: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral. A organização em ciclos está garantida pelo que dispõe o § 1º do artigo 32 da Lei nº 9.394/96: “É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos”.

Ciclo de aprendizagem é uma organização dos tempos e espaços e das interações entre os diferentes sujeitos e objetos do conhecimento. Tal organização está relacionada com a necessidade de se pensar uma nova concepção de currículo sócio-histórico e cultural com maior integração e articulação entre os anos do Ensino Fundamental. Nesse sentido o ciclo tem a função de constituir progressões em etapas plurianuais.

O Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), consubstancia-se na aprendizagem das crianças de 6 a 8 anos. A meta é alfabetizá-las considerando suas potencialidades, seus diferentes modos de aprender e seus diversos ritmos como processos intersubjetivos sócio-históricos e culturais. Constitui-se como um período com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos diversificados e multifacetados de forma contínua e progressiva ao longo dos três anos.

Nesse ciclo é importante que as ações pedagógicas considerem as especificidades das infâncias – das crianças como sujeitos produtores de cultura – e contemplem atividades lúdicas, como o brincar, o ouvir, contar e ler histórias com/para as crianças de modo que a cognição e ludicidade caminhem juntas e integradas para garantir os espaços de apropriação e produção de conhecimentos.

A concepção de alfabetização considerada na perspectiva do letramento supõe que o estudante avance rumo a uma alfabetização não somente na aprendizagem do sistema de escrita, mas também nos conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todos os componentes curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma a alfabetização relacionada ao processo do letramento envolve vivências culturais mais amplas e exige que professores, gestores educacionais, Conselho de Escola e comunidade escolar assumam o compromisso e a responsabilidade de garantir que TODOS e CADA UM dos estudantes, de fato, se beneficiem do direito de estar alfabetizado.

O plano curricular no Ciclo de Alfabetização aponta para a necessidade de planejar a organização do tempo sem fragmentar os conhecimentos oriundos dos diferentes componentes curriculares. Os conhecimentos devem, portanto, ser tratados de modo articulado, retomados e aprofundados de um ano para o outro. Para isso o planejamento deve estar fundamentado nos direitos de aprendizagem, que expõem como tratar a progressão de conhecimento e capacidade durante o Ciclo de Alfabetização. Um determinado conhecimento e capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. Vale observar que, para o final do 1º ano do Ciclo de Alfabetização, as crianças devem ter se apropriado do sistema de escrita alfabética e conseguir ler e escrever palavras, frases e textos, ainda que apresentem dificuldades. No 2º ano, deve ser garantido o progresso dos conteúdos e das aprendizagens e, ao final do Ciclo, a alfabetização, de forma que sejam capazes de ler e produzir textos de diferentes gêneros com autonomia.

Os princípios dos direitos e objetivos de aprendizagem encontram-se expressos no documento **Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental**, que aborda o contexto atual do movimento curricular do Ensino Fundamental e do conceito de aprendizagem como um direito humano, e portanto, a alfabetização como um direito social. Garantir esse direito significa proporcionar a todas as crianças condições para expressarem suas escolhas e exercerem sua cidadania, em qualquer situação social. Faz-se necessário, portanto, construir, no cotidiano do sistema educacional, condições que permitam a plena concretização desse direito.

Uma das ações que foram implementadas e que viabiliza essas condições foi a adesão do Município de São Paulo ao **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** (PNAIC), que propicia a formação continuada, presencial, para todos os professores alfabetizadores (1º, 2º e 3º anos), incentivo aos professores participantes, distribuição de recursos materiais do MEC – livros didáticos, acervos literários, biblioteca do professor e jogos pedagógicos.

No PNAIC, quatro princípios centrais são considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. A exigência de um ensino sistemático e problematizador do Sistema de Escrita Alfabética.
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos durante todo o processo de escolarização, garantindo acesso a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias.
3. Os conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade.
4. A ludicidade e o cuidado com as crianças como condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Um dos grandes desafios na implementação do Ciclo da Alfabetização é a exigência de um trabalho focado, conjunto e integrado, pautado em meios diferenciados de gestão, coletivos e participativos, que envolvam verdadeiramente todos os sujeitos da comunidade escolar nesse mesmo propósito.

Para a superação dessa necessidade, propõe-se um planejamento para os três anos, para cada ano e para os componentes curriculares, elaborado coletivamente pelos professores do Ciclo de Alfabetização, visando a atender a cada criança em seu processo de aprendizagem. Essa forma de planejamento cria oportunidades diferenciadas para cada criança, o que pode representar um ganho significativo na direção da formação de todos, sem excluir ninguém, e na garantia da construção dos direitos e objetivos de aprendizagem por todas as crianças no ciclo.

De modo a favorecer as condições para a plena concretização do Ciclo de Alfabetização há que se pensar em mudanças estruturais no funcionamento da instituição escolar. Nesse sentido sugere-se:

1. A organização das turmas de alfabetização em um mesmo turno de funcionamento da escola.

2. Atribuição de aulas no Ciclo de Alfabetização, prioritariamente, aos professores vinculados à formação do PNAIC.
3. Participação de todos os professores do Ciclo de Alfabetização em horário coletivo.
4. Formação permanente para gestores e professores em horários coletivos, reuniões pedagógicas, Conselhos de Escola, etc.

Nota Técnica nº 5 – Programa Mais Educação São Paulo

Interdisciplinaridade

CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE E O CICLO INTERDISCIPLINAR

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira abre caminhos para além do compartilhamento das disciplinas. Não obriga, nem garante, mas facilita as práticas inovadoras dos educadores mais preocupados com o alto nível de deslocamento entre os currículos e a realidade dos alunos, os problemas do país, do mundo e da própria existência.

A reorientação curricular proposta para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo está estruturada pelos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, que proporciona uma influência mútua entre componentes curriculares e facilita o desenvolvimento dos conteúdos por arranjos curriculares entre duas ou mais disciplinas, de forma a provocarem uma integração mútua, tomando como base sistemas globais e não compartimentados, como nas disciplinas. A interação pode ocorrer pelo método, pelo procedimento e pela organização do ensino.

O **Programa Mais Educação São Paulo** propõe para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo uma nova configuração para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos em 3 (três) ciclos de 3 (três) anos: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral. O ciclo referente aos 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, denominado Ciclo Interdisciplinar, dará continuidade ao processo de alfabetização/letramento, de modo a ampliar a autonomia nas atividades de leitura, de escrita e as habilidades relacionadas à resolução de problemas. Além da Arte, da Educação Física, do estudo da Língua Estrangeira, das Ciências Humanas e da Natureza, que estarão presentes com professores especialistas como forma de contribuir no desenvolvimento dos estudantes para o exercício da cidadania.

A interdisciplinaridade pressupõe um trabalho integrado com as áreas de conhecimento do currículo, na garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto de conhecimento na perspectiva dos diferentes componentes curriculares.

Importante destacar a inovação posta para o Ciclo Interdisciplinar que apresenta a docência compartilhada, conforme Nota Técnica número 17. Essa docência é composta por um professor polivalente/professor de Educação Infantil - Ensino Fundamental I e professores especialistas/professores do Ensino Fundamental II para o desenvolvimento de projetos, visando à integração dos saberes docentes e discentes, a partir da reflexão, análise, avaliação e busca de respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Ao aluno, neste ciclo, será oferecida a possibilidade de:

- Consolidação do processo de Alfabetização/Letramento, com autonomia para a leitura e escrita, interagindo com diferentes gêneros textuais e literários e comunicando-se com fluência.
- Vivência de processos individuais e coletivos sobre a cultura e o território, com a elaboração de projetos fazendo uso de recursos convencionais e das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Ao docente, a interdisciplinaridade implica em uma mudança de atitude epistemológica e metodológica na prática pedagógica e, em consequência, transforma o processo de ensinar e aprender entre professor(es) e estudante(s) no contexto escolar, não como qualquer prática que se pode aplicar, mas como a abertura para uma nova forma de pensar e agir, aventurando-se para conhecer outros componentes curriculares.

Trabalhar interdisciplinarmente confere autonomia e mobilidade ao currículo, ao organizá-lo em torno de um objetivo comum, compartilhado entre os professores, visando a propiciar a aprendizagem por meio de esforços coletivos que vão se constituindo durante o percurso.

A elaboração de uma proposta pedagógica baseada no envolvimento em projetos socioeducativos requer reflexão, pois é prática que pede e sugere a teoria e é o repertório teórico que orienta e provoca a ação, a prática.

A prática curricular interdisciplinar não é tarefa fácil, pois exige participação e compromisso com um projeto comum, baseado na investigação, nos esforços de superação da fragmentação do saber.

CONCEITO DE AUTORIA E O CICLO AUTORAL

O Ciclo Autoral abrange do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Esse ciclo se caracteriza pela construção de conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e se concretiza com o **Trabalho Colaborativo de Autoria** – T.C.A. – elaborado pelo aluno e acompanhado sistematicamente pelo professor orientador de projeto. Alunos e professores se engajarão no processo de elaboração do T.C.A. desde o 7º ano, processo que será concluído no 9º ano.

Os projetos curriculares visam à participação com autoria e responsabilidade na vida em sociedade de modo que o aluno, ao intervir no âmbito das experiências do grupo familiar e escolar, possa tornar mais justas as condições sociais vigentes. A educação, enquanto constructo humano, é pensada como forma de intervenção no mundo.

Será dada ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento considerando o manejo apropriado das diferentes linguagens, o que implica um processo que envolve a leitura, a escrita, busca de resoluções de problemas, análise crítica e produção. É, portanto, o domínio de diferentes linguagens (lógico-verbal, lógico-matemática, gráfica, artística, corporal, científica e tecnológica) que permitirá a cada aluno, ao final do Ciclo Autoral, a produção do T.C.A. comprometido com a construção de uma vida melhor.

A elaboração do T.C.A., concebido como sistematização dos projetos e pesquisas realizados ao longo do Ciclo Autoral e idealizado como forma de devolutiva à problematização da comunidade local, deve levar em consideração que:

1. A formação da identidade só é possível com o outro, de tal modo que o indivíduo torna-se um ser social, com obrigações éticas e morais, em um processo constante de desenvolvimento da responsabilidade consciente e ativa.
2. A permanência no mundo de forma consciente significa saber intervir e não apenas constatar.
3. A participação compreende aprender de forma compartilhada, superando a ideia de participação concebida como a soma de participações individuais.

Assessorados, no 4º e no 5º ano, pelo professor orientador de projetos e em conjunto com os demais professores (todos esses profissionais também concebidos como autores das ações de intervenção social), os estudantes farão uso de metodologias de pesquisa a partir de temáticas que, além de subsidiarem a apreensão e construção de conhecimentos e a significação de conceitos, possibilitarão a compreensão da cidadania como participação social e política, o posicionamento de alunos e professores de maneira crítica, responsável e construtiva diante das diferentes situações sociais. Dessa forma, considerando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas, o T.C.A. comprometido com a intervenção social deve ser fruto de um processo educativo caracterizado pela formação de cidadãos autônomos, conscientes e participativos.

Dessa forma, concebe-se o Ciclo Autoral a partir de uma proposta pedagógica que favorece o desenvolvimento humano mediante o exercício da responsabilidade, da solidariedade, da tomada de decisões bem como apropriação e manejo do conhecimento culturalmente acumulado com a responsabilidade de transformação social, sendo importante considerar a dimensão de continuidade do processo de construção de conhecimentos pelos estudantes na perspectiva do Ensino Médio.

Nota Técnica nº 7 – Programa Mais Educação São Paulo

Aprendizagem por Projetos no Ciclo Autoral

ELABORAÇÃO DE PROJETOS; INTERVENÇÃO SOCIAL

O Ciclo Autoral, que se refere ao trabalho do 7º ao 9º ano, trabalha, de modo prioritário mas não exclusivo, a questão da autoria por meio da aprendizagem por projetos. É caracterizado pela integrada participação de alunos e professores na construção da aprendizagem e do ensino. São eles parceiros e atores privilegiados nesta autoria. A marca forte desta fase é o trabalho sistemático com a atividade em forma de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social.

Não se trata apenas de elaborar com os alunos um exercício de sistematização de projetos, como uma mera técnica de aprender. A construção de um projeto, como atividade pedagógica, no interior da reorganização curricular proposta

pelo **Programa Mais Educação São Paulo**, deve considerar determinados passos e conceitos para que haja unidade de propósitos, consistência nas ações, sentido comum nos esforços de cada um e resultados de aprendizagem e cidadania de todo o sistema escolar.

Elaboração de Projetos

As questões que a sociedade moderna coloca para a educação escolar cobram soluções articuladas e fundamentadas. As chamadas “grades” curriculares funcionam frequentemente como verdadeiras prisões da curiosidade, da inventividade, da participação e da vontade de aprender.

A Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira abre caminhos para inovações e ampliação do sentido de Currículo Nacional. A Lei estimula práticas inovadoras dos educadores, mais do que nunca preocupados com descolamento entre os currículos e a realidade dos alunos, os problemas do país, do mundo e da própria existência.

Muitas das atividades curriculares propostas pelas escolas têm sido desenvolvidas por meio de projetos como forma de enfrentar as questões postas à educação. Esta é uma forma inovadora de romper com as estruturas curriculares compartimentadas em disciplinas e de dar um formato mais ágil e participativo ao trabalho de professores e educadores. É criativo reunir competências e contribuições de pessoas e áreas diferentes do conhecimento disciplinar para olhar a realidade de vários pontos de vista.

Aprender fazendo, experimentando, é o modo mais natural, significativo e intuitivo de abrir-se ao conhecimento. Isso é mais do que uma estratégia motivacional de aprendizagem. É um modo de ver o ser humano que aprende. Ele aprende pela experimentação ativa do mundo e por sua interpretação crítica.

Os projetos têm sido a forma mais organizativa e viabilizadora de uma nova modalidade de ensino que busca sempre escapar dos enquadramentos meramente disciplinares. Criam possibilidades de ruptura por se colocarem como espaço experimental e crítico, no qual é possível unir a Matemática à Educação Física, a Arte à História, a Língua Portuguesa à formação e participação numa identidade cultural.

Trabalhar com projetos é uma forma de viabilizar curricularmente, a partir de cuidadoso planejamento conjunto, as atividades, as ações, a participação do aluno no seu processo de produzir fatos sociais, de trocar informações, de divulgar, enfim, de construir e compartilhar conhecimento.

As diferentes fases e atividades que compõem um projeto são planejadas pelos professores conjuntamente e permitem aos estudantes desenvolverem a consciência sobre o próprio processo de aprendizagem. E permitem ao professor desenvolver a melhoria de conhecimento da classe e dos modos de ensinar.

Os passos metodológicos para o desenvolvimento conceitual de um projeto podem ser:

1. O passo inicial está na problematização da realidade. Todo projeto nasce de questões significativas. Nasce de questões corajosas, amplas, éticas, humanizadoras, questões de justiça, de criatividade, de democracia, de liberdade. São esperançosas e utópicas. Elas povoam o universo de preocupações de alunos e professores. São questões que tocam a todo o mundo e não só à cidade ou ao país.
2. Busca coletiva do saber que o aluno já traz. É por aí que a escola entra na vida de significados dos alunos e do saber local. É a partir deles, o saber do aluno e o saber local, que se articulam os saberes universais com seus significados. O Projeto Político-Pedagógico da escola ganha história quando cada professor descobre, ao vivo, a rede de significados, os conhecimentos, as motivações dos alunos e da comunidade local.
3. A terceira fase de um projeto pode se desmembrar na pergunta: quem já pensou nisso antes? O que já foi feito, qual a história do problema e que soluções foram dadas? Agora entra-se na fase da pesquisa. Leituras, entrevistas, pesquisas em ambientes tecnológicos, visitas a museus, arquivos, locais de cultura, família, bairro, órgãos públicos. É aqui que se definem com os grupos as regras de funcionamento, como prazos, resultados esperados, responsabilidades, as categorias de avaliação. Com os alunos e a partir deles. Tudo feito no início do trabalho, mesmo que ajustes possam acontecer no decurso como forma de organização necessária.
4. Quais as soluções e quais os parceiros que podem ajudar? Aqui os recursos, as dificuldades, os prazos, os instrumentos são levantados, no sentido de viabilizar encaminhamentos. Alianças, pactos, cobranças, senso de tempo e realidade se levantam entre os pesquisadores – e alunos, a escola, os responsáveis e professores buscam as soluções. As redes sociais neste momento são ricos instrumentos de pesquisa e mobilização.
5. Sínteses, fichamentos, dados, históricos, análises bibliográficas, pesquisas de opinião, documentação fotográfica, filmagens, roteiros de teatro, materiais artísticos, articulam-se entre alunos e professores, com os grupos de

trabalho para construírem a proposta de intervenção social: momento de apresentação de síntese primeira no caminho da proposta.

6. Neste momento já se pode ensaiar a primeira apresentação pública do projeto para a classe para ser submetido ao conjunto dos pesquisadores e projetistas. É momento de verificar inconsistências, melhorias e receber contribuições externas. É momento de avaliação para a aprendizagem.
7. A arte final do trabalho – quase sempre em múltiplas mídias - então é feita para ser publicada. As publicações dos projetos supõem um momento de gala da escola. Sua apresentação pode ser feita nos ambientes amplos da escola que extrapolem a sala de aula, indo ao pátio, às quadras; indo a outros espaços do bairro, como o supermercado, o posto de saúde, a subprefeitura, a escola de samba, as igrejas entre outros. Há mesmo possibilidade de que os trabalhos de projetos sejam partilhados com outras escolas do bairro, da cidade ou de outro país. É comum. O clima de festa com que se encerram tais trabalhos são parte essencial dos resultados, clima quase sempre presente em trabalhos com significados para toda a escola.

Neste contexto as tecnologias da informação e comunicação são ferramentas importantes pois facilitam o acesso a diversas fontes de informação (as rádios da escola, os jornais do bairro, revistas, blogs de opiniões, exposição de fotos, pesquisas em tabelas e gráficos, ilustrações, simulações). Fornecem ainda suporte para o registro e o compartilhamento dos processos e dos produtos desenvolvidos pelos professores e alunos, entre alunos de diferentes escolas e pela comunidade.

Projetos devem estar circunscritos a um tempo planejado, discutido com os alunos e não muito extenso, com clareza do princípio, do meio e fim, para que o aluno não tenha o sentimento de que o projeto não obteve êxito.

Intervenção Social

O destino dos projetos não é os arquivos das escolas, nem os fundos empoeirados das gavetas. Sua finalidade é tornar-se coisa pública, interpretação do mundo e possibilidade de participação nele.

Há necessidade de atribuir, ao saber por eles produzidos, perspectivas políticas, estéticas, éticas e afetivas. Além disso, os projetos devem estar marcados por rigor científico próprio de cada área do conhecimento que foi acionada para lhe dar consistência epistemológica.

Os problemas do mundo são econômicos, políticos, culturais e éticos. Mas seu tratamento transcende as políticas imediatas só sendo compreendidos por

um tratamento humanista, filosófico e transcultural. A diversidade, o respeito às minorias, o tratamento da liberdade e da justiça são as bases do olhar curricular sobre os projetos de intervenção e de autoria coletiva.

O professor que planeja e ensina o aluno a trabalhar em conjunto é também aquele que trabalha com os demais professores na construção de projetos em parcerias com diferentes áreas e com diferentes agentes sociais. O isolamento das áreas do conhecimento não favorece o olhar crítico sobre o mundo para dele participar e transformá-lo.

A perspectiva é que a conclusão do Ciclo Autoral, de alunos e professores, se consolide em trabalho de apresentação de um projeto enquanto trabalho de autoria e intervenção social. Esse trabalho, denominado Trabalho Colaborativo de Autoria – T.C.A. – é tema da Nota Técnica número 6.

Nota Técnica nº 8 – Programa Mais Educação São Paulo

Educação de Jovens e Adultos

ACESSO E PERMANÊNCIA, SEMESTRALIDADE, PERFIL DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, FORMAÇÃO DE EDUCADORES, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO, PRONATEC E PLANO DE EXPANSÃO

A Secretaria Municipal de Educação (SME) acredita que a diversidade de atendimento na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), em suas cinco formas¹, contribuirá para a ampliação e qualificação da Educação de Jovens e Adultos nos próximos anos.

Para garantia do acesso, são necessárias a divulgação constante, a manutenção do cadastro e a reorganização do processo de matrícula ao longo do ano letivo, realizado nas Unidades Educacionais. A matrícula do estudante na Educação de Jovens e Adultos deve ocorrer a qualquer tempo do período letivo, mas preferencialmente no início de cada semestre, bem como favorecer sua presença na Unidade Educacional de sua escolha.

¹ As formas de atendimento da EJA, (MOVA, EJA Noturno, EJA Modular, CIEJA e CMCT) são explicitadas no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A semestralidade na formação das turmas se apresenta como um facilitador da reinserção e da conclusão dos estudantes da EJA. A regularização do fluxo pode ocorrer com maior constância, principalmente permitindo a organização dos tempos e espaços escolares mais apropriados à dinâmica das várias formas de atendimento, uma vez que a EJA Noturno e CIEJA, apresentam condições para o funcionamento semestral. Em relação à EJA MODULAR, será mantida a atual forma de organização em módulos, pois este projeto apresenta esta peculiaridade. Os módulos na EJA MODULAR configuram-se em blocos de 50 dias letivos, sendo que a disciplina de Português compõe um único módulo e os demais módulos são compostos por duas disciplinas, com 25 dias letivos para cada uma delas desenvolver suas atividades.

Em relação ao MOVA, pelo fato desta forma de atendimento trabalhar com a alfabetização dos jovens e/ou adultos, propõe-se a manutenção da anualidade. O CMCT terá sua periodicidade mantida na forma modular.

Para incentivar a permanência destes estudantes, a SME propõe discutir e desenvolver o processo de formação de educadores com programas próprios para atender as características da EJA, com currículo, procedimentos, material didático e elaboração de matrizes de avaliação que qualifiquem e respeitem as especificidades desses jovens e adultos que buscam as Unidades Educacionais para retomar seus estudos. A permanência do professor no decorrer do ano letivo é fundamental para que a Unidade Educacional organize um trabalho coletivo articulado e gestado no Projeto Político-Pedagógico. Ressalta-se que a atribuição de aulas para os professores será anual, como já ocorre.

Perfil do Estudante da Educação de Jovens e Adultos

As Unidades Educacionais que atendem a Educação de Jovens e Adultos necessitam conhecer as especificidades dos estudantes atendidos nessa modalidade da Educação Básica, para construção de um programa pedagógico mais adequado, composição de seu Projeto Político-Pedagógico e dos projetos formulados pelas equipes escolares.

Os estudantes que frequentam a EJA vivenciaram e vivenciam experiências diversas de acordo com o seu cotidiano, suas relações familiares, culturais, sociais e essas experiências devem ser consideradas.

As considerações realizadas a partir da Consulta Pública do documento **Programa Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo** sobre o perfil dos

estudantes que compõem a EJA apontam para a pluralidade do público atendido e dos possíveis conflitos advindos desta pluralidade.

De modo geral, o adulto matriculado nessa modalidade da Educação Básica é proveniente de áreas rurais empobrecidas, migrante, com uma passagem curta e não sistemática pela escola, por vezes marcada pelo fracasso escolar e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas. Este estudante busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do Ensino Fundamental. Por outro lado, o jovem dos programas de EJA é um excluído da escola regular, ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionados a uma sociedade letrada e escolarizada. Diferente do adulto, de modo geral este estudante está mais adiantado em sua escolaridade, buscando as etapas finais para concluir o Ensino Fundamental.

A Educação de Jovens e Adultos nas Unidades Educacionais do Município de São Paulo apresenta a diversidade dos jovens e dos adultos, em seus interesses, costumes, valores e atitudes. Entende-se que essas diferenças possibilitam uma troca de experiências significativa entre essas gerações e contribuem para a formação cultural, social e ética desses estudantes.

Contudo, é necessário avançar na construção de propostas curriculares que contemplem as especificidades e as características relativas a esses grupos etários.

Destaque-se que muitos são os fatores que aproximam interesses e necessidades dos diversos sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos, entre eles um objetivo comum: dar continuidade ao seu processo de escolarização.

Formação dos educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A Secretaria Municipal de Educação (SME) propõe a implantação de um Sistema de Formação de Educadores (Nota Técnica número 15), envolvendo de forma participativa as Divisões de Orientação Técnica e Núcleos da SME, as Diretorias Regionais de Educação (DREs), as Equipes Gestora e Docente das Unidades Educacionais que atendem a EJA. Para a Educação de Jovens e Adultos, a formação de educadores considerará as especificidades da modalidade, sobretudo as temáticas: perfil do estudante, formação para cidadania e currículo da EJA.

Em relação ao currículo, destaca-se a discussão para desenvolvimento de uma proposta curricular própria, considerando as cinco formas de atendimento.

Assim sendo, a formação visará discutir e implantar uma proposta curricular que favoreça a articulação das diferentes formas de atendimento ao estudante, tendo em vista sua permanência e suas especificidades, por meio de cursos, seminários e fóruns de discussão das propostas.

A Secretaria Municipal de Educação (SME), através da Divisão de Orientação Técnica da Educação de Jovens e Adultos, pretende desenvolver uma formação inicial e continuada para educadores (coordenadores e monitores) do MOVA-SP, em parceria com as DREs e entidades conveniadas do MOVA-SP, qualificando o processo formativo proposto atualmente. Desenvolverá também a formação permanente das equipes das DREs responsáveis pelo acompanhamento da Educação de Jovens e Adultos, propondo grupos de trabalho para estudos e discussões específicas da EJA Noturno, EJA Modular, CIEJA e CMCT.

Por fim, existe necessidade de formação específica para os profissionais que atuam nos “Itinerários Formativos” (nos CIEJAs) e na “Qualificação Profissional Inicial” (nas EJAs Modulares). Para tanto, será realizada avaliação para a continuidade ou não dos cursos já oferecidos (tais como EJA e mundo do trabalho; informática educativa; inglês instrumental; agente cultural mídia rádio) e da criação de novas possibilidades de formação para a qualificação profissional.

Currículo e avaliação

A partir do desenvolvimento de uma proposta curricular própria para EJA, será necessária discussão sobre as questões de avaliação para a aprendizagem dos jovens e adultos inseridos nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino (RME).

A avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, desse modo, indica-se a realização de, no mínimo, 2 momentos de avaliação a cada semestre e/ou módulo, no caso da EJA Modular, e de momentos de autoavaliação com os estudantes dessa modalidade de ensino, assim como apresentação de sínteses avaliativas bimestrais aos estudantes (ou para os responsáveis, no caso de estudantes menores de 18 anos), para que estes possam acompanhar e dar prosseguimento aos seus estudos.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) objetiva, ainda, desenvolver matrizes de avaliação que qualifiquem o atendimento dessa modalidade, respeitando as especificidades dos jovens e adultos que buscam as nossas Unidades Educacionais para retomar seus estudos.

O MEC produziu, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), matriz de competências e habilidades que estrutura o Encceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos).

A matriz de competências e habilidades que estrutura o Encceja considera, simultaneamente, as competências relativas às áreas de conhecimento e as que expressam as possibilidades cognitivas de jovens e adultos para a compreensão e realização de tarefas relacionadas com essas áreas (competências do sujeito).

As competências do sujeito são eixos cognitivos, que, associados às competências apresentadas nas disciplinas e áreas do conhecimento do Ensino Fundamental e Médio, referem-se ao domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento e resolução de situações-problema, capacidade de argumentação e elaboração de propostas. Dessas interações resultam, em cada área, habilidades que serão avaliadas por meio de questões objetivas (múltipla escolha) e pela produção de um texto (redação).²

Este material será discutido com a Rede Municipal de Ensino na busca da construção de um sistema próprio de qualidade da Educação de Jovens e Adultos.

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

A Secretaria Municipal de Educação inscreveu-se no Programa PRONATEC com a finalidade de atender os jovens e adultos como mais uma oportunidade de aprendizagem e inserção social. Trata-se de ampliar as possibilidades de participação social deste grupo de cidadãos, por meio da participação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Município de São Paulo nos cursos ofertados de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.

Esta ação deve contemplar as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação no âmbito da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, considerando também o perfil dos estudantes jovens e adultos matriculados nas Unidades Educacionais do Município.

Ressalta-se ainda que, em relação à qualificação profissional inicial, a Secretaria Municipal de Educação oferece aos jovens e adultos cursos por meio

2 <http://encceja.inep.gov.br>

dos Centros Municipais de Capacitação e Treinamento (CMCTs) localizados na região de São Miguel. A SME está estudando meios de ampliar essa forma de atendimento. Parcerias com instituições formadoras, como SENAI, SENAC, instituições públicas federais e estaduais de formação profissional estão previstas.

O currículo proposto no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) e na EJA Modular apresenta como parte integrante os Itinerários Formativos e as Atividades Complementares, respectivamente, com objetivo de desenvolver conhecimentos e habilidades para propiciar condições de inserção do jovem e adulto no mundo do trabalho.

Plano de Expansão

O Programa de Metas da Prefeitura de São Paulo, em seu compromisso com os direitos civis e sociais, apresenta como um de seus objetivos a superação da extrema pobreza na cidade de São Paulo, elevando a renda, promovendo a inclusão e o acesso a serviços públicos para todos. Em relação a esse objetivo, a meta 7 propõe “ampliar em 20 mil o número de matrículas na EJA e implantar 3 novos Centros Integrados (CIEJA)”.

A Secretaria Municipal de Educação é responsável pelo cumprimento dessa meta. Desse modo, propõe ações que favoreçam o acesso dos estudantes à Educação de Jovens e Adultos. Destacam-se: a chamada pública, prevista para o início do ano letivo de 2014; a manutenção do cadastro; e a reorganização do processo de matrícula, a ser realizado nas Unidades Educacionais.

O estudo da demanda se faz necessário na ampliação e no atendimento qualificado do público dessa modalidade, para favorecer a implantação de novos Centros Integrados (CIEJA) e/ou de outras formas de atendimento (EJA Noturno, EJA Modular, MOVA, CMCT) onde se observa a necessidade real.

A ampliação da Educação de Jovens e Adultos está diretamente relacionada à qualidade da educação oferecida. Assim sendo, a Secretaria Municipal de Educação propõe discutir e implantar formação aos educadores, organização curricular e avaliação dessa modalidade, respeitando as especificidades do público atendido.

AValiação DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO (TGD) E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (RME) DE SÃO PAULO

A Secretaria Municipal de Educação reafirma seu compromisso com a efetivação de um sistema educacional inclusivo, em que todos podem aprender e construir conhecimento.

No contexto da Educação Especial, a avaliação para a aprendizagem deverá considerar o respeito e o direito à diferença, e ser utilizada para a reorientação das práticas pedagógicas e promoção do desenvolvimento, considerando as condições próprias de cada estudante. Partindo deste pressuposto, a avaliação para a aprendizagem e o acompanhamento dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação devem estar direcionados ao seu progresso e avanço, dentro de seu contexto. A avaliação deve ser contínua, qualitativa, com ênfase no processo de ensino e aprendizagem, considerando as diversas formas e os diferentes níveis de desenvolvimento. É fundamental, quando necessário, a utilização de estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidade ao currículo que atendam as necessidades educacionais destes estudantes.

De acordo com a **Nota Técnica 06/2011- MEC/SEESP/GAB** de 11 de março de 2011:

A avaliação é parte integrante e inseparável do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o projeto Político-Pedagógico de uma escola inclusiva deve conceber a avaliação como um processo contínuo, por meio do qual, as estratégias pedagógicas são definidas, reorientadas ou aprimoradas, de acordo com as especificidades educacionais dos estudantes. O processo de avaliação deve ser assim, diversificado, objetivando o aprendizado e não a classificação, retenção ou promoção dos estudantes. Cabe à escola propor estratégias que favoreçam a construção coletiva do conhecimento por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A escola, ao longo dos anos, tem avaliado os estudantes que são público alvo da Educação Especial e, apesar de hoje existir a possibilidade da reprovação no final dos atuais ciclos, a aprovação ou reprovação, bem como a atribuição de conceitos, tem sido realizada a partir das premissas abordadas acima. Sendo assim, as mudanças propostas no **Programa Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**, não alteram os modos de considerar o indivíduo em suas potencialidades, necessidades e avanços, para fins de avaliação. Reconhece-se que a escola possui um saber acumulado sobre o tema.

Ressalta-se que a Rede Municipal de Ensino produziu documentos específicos: RAADI – Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental I e II. No entanto, todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, têm direito à avaliação para aprendizagem, com respeito à diversidade, inerente à condição humana. O Referencial pode ser utilizado como norteador das ações para avaliação, não apenas dos estudantes com deficiência intelectual, mas também dos que têm outras deficiências/TGD, respeitadas suas especificidades, sempre que se julgar apropriado e eficiente, podendo a Unidade Educacional, buscar outros instrumentos que melhor atendam as necessidades do aluno e/ou seu Projeto Político-Pedagógico. O RAADI é um documento com importante valor teórico, sendo que a leitura e problematização dos artigos introdutórios, bem como das orientações para elaboração de relatórios descritivos podem ser úteis para auxiliar a documentação do processo avaliativo destes estudantes.

A avaliação deverá ocorrer dentro de cada Unidade Educacional, e ser realizada pelos seus profissionais, com a participação da família, do Supervisor Escolar, podendo contar com o apoio do CEFAl – Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão e dos professores regentes da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI.

Por fim, estes estudantes devem continuar a receber educação e ser avaliados considerando o contido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que reconhece que:

A deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

ESPECIFICIDADE LINGUÍSTICA DOS ESTUDANTES SURDOS E ENSINO DE LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NAS EMEBS – ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

A educação de alunos Surdos em Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino reconhece o direito dos Surdos a uma educação bilíngue que respeite sua identidade e cultura, na qual a LIBRAS é a primeira Língua e, portanto, língua de instrução, e a Língua Portuguesa é a segunda, sendo objeto de ensino da escola na modalidade escrita.

Respeitando a especificidade linguística destes estudantes, entende-se que eles têm o direito de aprender em sua primeira língua e que a LIBRAS anula a deficiência linguística, consequência da surdez, permitindo que as pessoas surdas se constituam como cidadãos de direitos. Desta forma, o **Programa Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino** prevê um aumento da carga horária na matriz curricular destinada ao ensino de LIBRAS nas EMEBS, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Muitos estudantes Surdos provenientes de famílias ouvintes chegam a estas Unidades Educacionais em situação de vulnerabilidade, decorrente da falta de comunicação tanto em LIBRAS, já que esta não circula em seu ambiente familiar e social, quanto em Língua Portuguesa, pois devido à surdez, não têm acesso à modalidade oral, ao contrário de outras crianças.

Embora a LIBRAS seja a primeira língua e língua de instrução, circulando nas aulas de todos os componentes curriculares das EMEBS, constata-se a necessidade de ampliar os momentos destinados à sistematização e ensino de LIBRAS, em especial no início do Ensino Fundamental.

Por isso, no Ciclo de Alfabetização, haverá ampliação da carga horária, de 3 horas aula semanais, para 5 horas aula semanais e as escolas passarão a contar com a presença de um professor regente para o componente curricular LIBRAS, em docência compartilhada com o professor polivalente, denominado bilíngue, ampliando as possibilidades de aquisição da língua. Anteriormente, a presença do professor regente de LIBRAS contemplava apenas o Ciclo II.

No Ciclo Interdisciplinar, além da ampliação da carga horária do componente LIBRAS, as EMEBS contarão com a presença do professor regente de LIBRAS também no 4º e no 5º ano, em docência compartilhada com o professor bilíngue.

A docência compartilhada entre o professor especialista e o professor polivalente, proposta para o 6º ano do Ensino Fundamental regular da Rede Municipal de Ensino, como forma de minimizar o impacto da transição entre o modelo de um único professor de referência para o modelo de múltipla docência, também ocorrerá nas EMEBS, inclusive no componente curricular LIBRAS.

No Ciclo Autoral estão mantidas as 3 horas aula semanais com o professor regente de LIBRAS, com possibilidade de organização de ações e projetos que ampliem a circulação da língua de sinais e atividades de recuperação neste ciclo de aprendizagem, contando com o apoio dos instrutores de LIBRAS e outros profissionais da Unidade Educacional.

Nas EMEBS que atendem crianças da Educação Infantil, respeitando o princípio da autonomia e o Projeto Político-Pedagógico de cada escola, podem ser desenvolvidas ações e projetos específicos para o uso e ensino de LIBRAS, contando com o instrutor de LIBRAS, professor regente de LIBRAS, desde que atendido o Ensino Fundamental, e demais profissionais da Unidade Educacional.

Desta forma, a Secretaria Municipal de Educação reafirma seu compromisso com a efetivação de um sistema educacional inclusivo, que busca a qualidade social da educação e a garantia do respeito, reconhecimento e valorização das diferenças.

Nota Técnica nº 11 – Programa Mais Educação São Paulo

Diversidade, desigualdades e diferenças

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS; EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE

Durante a leitura e sistematização das contribuições, foi possível perceber que as temáticas da diversidade, das desigualdades e das diferenças estruturavam-se, prioritariamente, sobre os seguintes eixos: Currículo; Formação de Educadores; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Legislação e Cultura de Violência x Cultura de Paz, de modo a evidenciar que as referidas temáticas configuram ponto imprescindível para reflexão num programa de reorganização curricular.

Educação para as Relações Étnico-raciais

Reconhece-se o papel fundamental da educação no que tange à eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos historicamente discriminados. No entanto, como foi apontado nas intervenções analisadas, ainda existe uma série de lacunas para que as instituições escolares possam cumprir este papel, entre os quais se destacam a formação inicial de educadores, ainda muito incipiente no trato com a diversidade, e a tímida implementação das leis que pautam a obrigatoriedade da inclusão curricular de conteúdos referentes à cultura e história de africanos, afro-brasileiros e indígenas, fazendo com que se reproduzam no espaço escolar preconceitos que, na realidade, deveriam ser desconstruídos. Além disso, ainda são recorrentes as críticas a certo conservadorismo do sistema educacional que privilegia conteúdos quase sempre alheios ao universo social de seu público, e se mostra pouco sensível às necessidades de transformação de uma sociedade tão desigual como a brasileira.

Na contramão do quadro apresentado, situam-se uma série de medidas que visam alterar a situação de desigualdade presente nas escolas. Em primeiro lugar, há que se atentar para a promulgação da Lei nº 10.639/03 que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil, lei esta que foi alterada, posteriormente, pela Lei nº 11.645/08, para a inclusão da temática indígena. A relevância de tais leis pode ser traduzida no que é exposto na introdução do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

A Lei nº 10.639 e, posteriormente, a Lei nº 11.645, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos. (BRASIL, p. 5)³

3 BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2008.

Embora na concepção inicial do documento disponibilizado para Consulta Pública não tenham sido explicitadas as referências a ambas as leis (somente há menção à Lei nº 10.639), as diretrizes dadas pelas referidas leis estão no horizonte da concepção de educação propostas pelo **Programa Mais Educação São Paulo**, no que se refere à Reorganização Curricular, em ações da Secretaria Municipal de Educação (SME), voltadas para o cumprimento das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 e, também, organizadas em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Dessa forma, em consonância e sinergia com o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, a atual gestão da Secretaria Municipal de Educação deve investir grandes esforços para acelerar os processos de:

1. Formação contínua dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos.
2. Produção e gestão de material didático específico (impressos, eletrônicos e virtuais) para professores e estudantes.
3. Sensibilização e formação de gestores da educação (direção, coordenação pedagógica e supervisão escolar, além de outros agentes públicos).
4. Projetos (ações e atividades) dirigidos aos estudantes.

Educação, gênero e sexualidade

Refletir sobre a diversidade pelo viés da educação não pode prescindir de uma discussão que aponte para a problematização de questões referentes a gênero e sexualidade, pois é esta uma dimensão da vida dos estudantes que impacta diretamente nos modos de ser e estar na escola.

A escola deve se constituir como local de acolhimento, em que alunos possam problematizar e desconstruir preconceitos de diversos tipos, entre eles aqueles que se constituem no sexismo e na heteronormatividade.

Uma educação comprometida com valores, cidadania, garantia de direitos e inclusão deve promover um trabalho que desconstrua tais práticas de exclusão, violência e desrespeito à diversidade de gênero e sexual, considerando o acúmulo de discussões acadêmicas, programas institucionais e governamentais e legislação, para que sejam a tônica das formações de professores, bem como diretriz organizadora do trabalho escolar.

AVALIAÇÃO EXTERNA, AUTOAVALIAÇÃO, LIÇÃO DE CASA, BANCO DE ITENS E EXPERIMENTOS E BOLETIM

Ressalta-se o conceito de avaliação como ação de atribuir valores, de fazer valer a aprendizagem em sua mais ampla acepção e abrangendo sua diversidade.

Avaliação externa

A avaliação externa é concebida como um conjunto de ações para diagnóstico e identificação das condições de ensino e aprendizagem do sistema de ensino, por meio da aplicação de provas e questionários contextuais, visando a contribuir para a implementação de políticas públicas.

É importante salientar que a avaliação externa não substitui as diversas ações avaliativas cotidianas do professor, realizadas em “sala de aula” e denominadas internas. As avaliações internas têm por finalidade acompanhar o processo de desenvolvimento de competências e conhecimentos pelos alunos, de forma ampla, englobando valores e habilidades, como ética, solidariedade, cooperação, entre outros.

Para possibilitar a reflexão sobre o processo de construção de habilidades de um grupo ou escola, é interessante considerar sua inserção em contextos mais amplos, como o nacional. Essa característica da avaliação externa não implica desconsideração de especificidades regionais ou culturais. O que se enfoca são os aspectos de consolidação de habilidades construídas durante a escolarização.

Para avaliações dessa natureza, tem-se por base um conjunto de habilidades que muitas vezes são recortes do currículo. Entretanto, o objetivo dessas avaliações não é a redução do currículo escolar à leitura e à resolução de problemas, por exemplo. É verificar como determinadas operações cognitivas e conteúdos, considerados básicos nas áreas do conhecimento, estão sendo apropriados pelos estudantes.

Nas avaliações externas, como a Prova Brasil, consideram-se matrizes específicas para avaliação, que consistem em descritores de habilidades das áreas

avaliadas e utilizam-se expressões vocabulares, gêneros textuais e temas de caráter e interesse nacionais.

A Prova Brasil faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que busca contribuir para a melhoria da qualidade da educação e a universalização do acesso à escola. Além disso, procura oferecer indicadores que influenciam o desempenho dos estudantes avaliados.

Com o objetivo de avaliar a qualidade das escolas públicas, em Língua Portuguesa-Leitura, Matemática e Ciências, a Prova Brasil é realizada a cada dois anos. É uma avaliação censitária, envolvendo alunos da 4ª Série/5º Ano e 8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental das escolas das redes municipais, estaduais e federal e, desde 1995, utiliza a metodologia da Teoria da Resposta ao Item (TRI).

Os resultados apresentados pelos estudantes na Prova Brasil e vinculados à aprovação escolar geraram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse índice, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2007, permitiu que fossem estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas pelo País, por escolas, por Municípios e Unidades da Federação.

As avaliações externas na Rede Municipal de São Paulo não têm como meta apresentar rankings, mas apontar avanços das crianças, contribuir com mais um diagnóstico a ser adicionado aos já detectados pelos Educadores das Unidades Educacionais e reorientar o trabalho pedagógico.

Com o objetivo de aproximar os Educadores (Gestores e Professores) dos descritores da matriz de avaliação do SAEB e dos procedimentos e técnicas da elaboração de itens, a Secretaria Municipal de Educação vem propiciando cursos de formação em Avaliação para a Aprendizagem com elaboração de itens.

Autoavaliação

A autoavaliação deve cumprir uma função de autoconhecimento, de forma a auxiliar o aperfeiçoamento da aprendizagem, tanto dos estudantes como dos educadores (gestores e professores), tendo como referência Paulo Freire e os três eixos no processo: ação-reflexão-ação.

O desenvolvimento das atividades autoavaliativas terá como objetivo a consolidação de resultados que reflitam o real, permitindo, desse modo, que contribuam efetivamente para o (re)pensar o entorno e a realidade da comunidade escolar.

Diante de tal compreensão, a autoavaliação deve servir aos seguintes propósitos:

- Diagnosticar o momento em que o aluno ou o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Unidade Educacional se encontram.
- Aperfeiçoar as ações pedagógicas ou o PPP, preservando e acentuando conquistas importantes, corrigindo rumos, apontando novos horizontes, replanejando.
- Encontrar/Descobrir novos sentidos para as ações.
- Estimular a participação efetiva de todos, Estudantes e Educadores, por meio do autoconhecimento que propicie o desenvolvimento pessoal daqueles que participam do processo educacional da aprendizagem.
- Integrar o processo avaliativo, complementando outras atividades e ações, inclusive avaliações externas.

Lição de casa

As atividades de lição de casa constituem-se como ações pedagógicas complementares às diversas atividades desenvolvidas pelos estudantes no cotidiano escolar. Elas não precisam necessariamente ser executadas “em casa”, mas são tarefas a serem realizadas em horários extra-aulas.

As tarefas a serem realizadas em horários e ambientes extraordinários à sala de aula devem ser resultantes de um pacto entre docentes e discentes, com a apresentação clara sobre seus sentidos e funcionalidades, em função dos exercícios e ações em curso. Constituem-se também como novas oportunidades de aprendizagem e sistematização, por meio da execução de distintas ações. Em virtude disso, a lição de casa deve ser acompanhada por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A proposição de atividades de lição de casa pode contribuir na intensificação e estreitamento dos vínculos familiares, pois propicia o acompanhamento e a participação das famílias no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a realização dessas atividades tende a construir e solidificar uma cultura de estudos e crescente desejo de saber, concorrendo para o aprimoramento da autonomia do estudante.

Considera-se, assim, que as atividades de lição de casa devem se articular às propostas de avaliação e recuperação, com o conceito de aluno autor, sujeito

no desenvolvimento das atividades que permitem a identificação e posterior superação dos obstáculos que se opõem ao seu próprio processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento cognitivo.

Banco de Itens e Experimentos

O Banco de Itens é um instrumento de Apoio Pedagógico Complementar, a ser construído coletivamente pelos profissionais da RME.

Seu acervo será composto por um conjunto de itens criados por especialistas em avaliação das equipes técnicas da SME/DOT e complementado por colaborações de educadores da RME, após orientações e formações sobre o processo de elaboração de itens.

Constituído como um trabalho coletivo, o Banco de Itens poderá ser usado pelos professores, em qualquer momento de suas atividades didáticas, não consistindo em obrigação para a preparação de avaliações internas. Pretende-se que os professores selecionem itens, de acordo com as habilidades que desejam avaliar e o desenvolvimento de suas ações pedagógicas, montando instrumentos que venham a compor as avaliações.

O Banco de Itens deverá evoluir para se tornar também um Banco de Experimentos, com projetos, aulas e recursos criados, adaptados e desenvolvidos pelos educadores e escolas, com vistas ao seu compartilhamento em rede.

Boletim

O boletim tem como objetivo o registro e a síntese da avaliação do estudante e sua divulgação, principalmente para seus pais/responsáveis, e deverá ser disponibilizado bimestralmente.

Constituído por informações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, pode assumir diversas formas. A SME apresentará propostas para o boletim, que poderão ser alteradas pelas Unidades Educacionais.

A possibilidade de acesso ao boletim não elimina as reuniões de pais, momentos importantes de integração família-escola e nos quais são relatados e explicados quais competências e conhecimentos não foram desenvolvidos pelo estudante em cada componente curricular. As informações apresentadas nesse registro podem contribuir para levar o pai/responsável a interagir com a escola, a fim de entender e acompanhar o desenvolvimento escolar do estudante.

Visando ao respeito ao desenvolvimento cognitivo dos educandos e à ampliação do acesso à informação, no Ciclo da Alfabetização o registro se dará por meio de relatórios e conceitos. Nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral e no Ensino Médio, ocorrerá por meio de notas de 0 a 10, acompanhadas de uma descrição de seus significados.

No caso dos estudantes com deficiências matriculados nas Escolas Municipais de Educação Fundamental (EMEF) e de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), poderão ser adotados relatórios descritivos, em todos os Ciclos, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional.

Nota Técnica nº 13 – Programa Mais Educação São Paulo

Processo de Aprendizagem

APROVAÇÃO AUTOMÁTICA, RETENÇÃO, RECUPERAÇÃO / APOIO PEDAGÓGICO COMPLEMENTAR

Aprovação automática

A aprovação automática, sem compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento, vem sendo um grande mal para a educação de crianças e jovens brasileiros.

Essa prática, ainda comum em muitas escolas, compromete o futuro de milhões de estudantes, que, na vida, logo descobrirão que conhecimentos importantes lhes foram sonogados e que condições indispensáveis para a sua plena cidadania lhes foram subtraídas.

Aprovação automática é o desvirtuamento da correta concepção de que os alunos têm direito ao aprendizado contínuo e progressivo e de que a escola, a família, o Estado e a sociedade têm o dever de assegurar isso a eles.

A recusa omissa em levar os processos avaliativos a todas as suas consequências nada tem a ver com progressão continuada dos alunos, desejo e compromisso de todos os educadores sérios.

Evidente que o objetivo maior da escola e do trabalho dos professores é o sucesso educacional dos seus alunos. A reprovação de um estudante é o fracasso de todos.

Porém, mais grave é o fracasso escamoteado, escondido, como se na escola fosse possível aprender sem esforço, construir sem trabalhar, criar sem experimentar. Um engodo que deseduca e desorienta.

O objetivo é agir para que a cultura e a prática de aprovação automática não mais existam nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem é parte do currículo, constituindo etapa necessária e indispensável para o (re)planejamento das ações pedagógicas e para a reflexão sobre o percurso cognitivo e os conhecimentos significativos já construídos pelos estudantes. Dessa forma, entende-se que a aprovação automática não é um procedimento de uso sistemático, bem como a retenção.

A organização em ciclos pressupõe a consideração de fases de desenvolvimento e de respeito aos ritmos diferenciados de aprendizagem. Isso significa que distintos instrumentos e estratégias avaliativos sejam utilizados com a finalidade de apontar conquistas e fragilidades, servindo de base para a reflexão e a proposição de atividades, trabalhos e orientações que contribuam para o avanço na aprendizagem e para a superação de dificuldades. O acompanhamento do processo é contínuo.

As sinalizações de problemas relacionados à aprendizagem devem permitir o diagnóstico precoce, porém, em circunstâncias nas quais se evidenciam que as dificuldades não foram superadas ainda, a retenção pode ser necessária.

Retenção

A retenção é resultante de um processo e sinaliza que o percurso do ensino e aprendizagem não atingiu o desejado até determinado momento. É, nesse sentido, um indicador de dificuldades a serem superadas, a fim de que o estudante possa, de fato, avançar para novas etapas. Não deve ser concebida como mecanismo punitivo ou de exclusão.

A retenção poderá ocorrer em todos os finais de ciclos (3º, 6º e 9º anos do ensino de 9 anos) e também nos 7º e 8º anos do Ciclo Autoral. Se, ao fim de todos os processos de exposição ao conhecimento, os direitos e objetivos de aprendizagem não tiverem sido realizados, a ponto de comprometerem a continuidade dos estudos, o estudante poderá ser retido. Ressalte-se que a retenção se configura como recurso posterior a todas as outras estratégias de Apoio Pedagógico Complementar. Compõe também esse processo de acompanhamento do

aprendizado a realização de avaliações bimestrais, que têm por objetivo aumentar as possibilidades de alerta ao estudante quanto às suas dificuldades.

A retenção de um aluno em determinado momento de seu processo de desenvolvimento pressupõe a oportunidade de revisão e de amadurecimento, para que ele prossiga em melhores condições de acompanhar a etapa seguinte.

Apoio Pedagógico Complementar / Recuperação

O Apoio Pedagógico Complementar consiste em iniciativas e recursos oferecidos ao estudante com o objetivo de acompanhar mais de perto suas atividades, de modo a auxiliá-lo a superar dificuldades, se elas surgirem. Tais iniciativas e recursos garantem qualidade no monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem, permitem detectar problemas e evitam que os estudantes avancem em condições inadequadas ou frágeis.

Para que esse apoio se concretize, é importante envolver a família no processo de ensino e aprendizagem de seus filhos, estabelecendo um constante diálogo, como, por exemplo, em momentos como reuniões periódicas com pais/responsáveis para ciência do desempenho e do desenvolvimento dos estudantes. À escola cabe proporcionar meios de acolher e atrair as famílias, para que elas participem de modo mais próximo das ações pedagógicas.

A escola, avaliando continuamente os estudantes, deve promover ações/reflexões/ações voltadas à percepção das dificuldades encontradas por eles, à medida que elas surgem, para (re)orientar escolhas relacionadas às práticas, esclarecer aspectos que não foram claramente compreendidos e realizar mediações especificamente direcionadas às dificuldades individuais.

O Apoio Pedagógico Complementar pode se concretizar, ainda, por meio de ações desenvolvidas em momentos diferenciados com grupos de educandos com dificuldades. É o caso da recuperação paralela, que acontece em aulas ministradas no contraturno.

No âmbito da avaliação formativa, que permite a (re)orientação das aprendizagens no próprio percurso, a possibilidade de retomada e construção de conhecimentos, com a superação de dificuldades deve ser contínua. A recuperação consiste na ampliação das oportunidades e representa um ato de cuidado.

A recuperação de alunos de qualquer ano, que ainda não atingiram o desenvolvimento cognitivo ou o domínio de conceitos esperados, poderá ocorrer

de forma paralela às aulas, com planejamento e mediação de um professor específico de recuperação.

A participação de um grande número de escolas da Rede Municipal de Ensino no Programa Mais Educação do Governo Federal possibilitará a ampliação da jornada dos alunos e, assim, a utilização de tempos e espaços escolares, em contraturno, destinados a atividades de Apoio Pedagógico Complementar e Recuperação.

Nota Técnica nº 14 – Programa Mais Educação São Paulo

CADERNO INTERFACES CURRICULARES

Os Cadernos Interfaces Curriculares – 4º e 5º anos do Ciclo I e 4º ano do Ciclo II do Ensino Fundamental de 9 anos – são os primeiros de uma série sobre práticas curriculares. Foram produzidos para dar apoio ao trabalho curricular dos professores e Coordenadores Pedagógicos.

Nesse sentido, os Cadernos Interfaces Curriculares podem ser um roteiro de estudos nos momentos de trabalho coletivo e formação em serviço, bem como suas situações didáticas utilizadas em práticas de sala de aula. Sua finalidade é ser mais um instrumento de melhoria do ensino e da aprendizagem.

Os princípios, os conceitos trazidos e a metodologia sugerida para os cadernos foram extraídos de reflexões, de textos, de banco de questões da base de dados da Secretaria Municipal de Educação (SME) e de materiais já produzidos, aperfeiçoados pelas equipes da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e por consultoras de Língua Portuguesa e de Matemática.

Os Cadernos objetivam colocar em debate práticas docentes na escola, tendo em vista algumas interfaces curriculares – com as artes, a história, as ciências, o movimento do corpo – enfatizando os processos de ensino dos professores e as aprendizagens dos alunos. São tratados os conceitos de Leitura e de Resolução de problemas, como eixos do currículo, tendo em vista tanto suas especificidades quanto as relações entre fundamentos e conceitos dos componentes curriculares.

Em determinadas abordagens de análises textuais, há apontamentos baseados nos descritores da Prova Brasil, como forma de sinalizar algumas relações entre ensino e avaliação. Também apresentam o conceito de Avaliação para a Aprendizagem, em diálogo com a Prova Brasil, bem como a proposição

de itens de múltipla escolha, elaborados com base nos textos utilizados nas atividades de leitura para as práticas docentes.

Trazem, ainda, como Anexo, um “Banco de Itens de Leitura e de Matemática”, referente ao 4º e 5º anos do Ciclo I e ao 4º ano do Ciclo II do Ensino Fundamental de 9 anos, como sugestão de atividade pedagógica que visa contribuir para as reflexões sobre a Prova Brasil e as propostas apresentadas.

Nota Técnica nº 15 – Programa Mais Educação São Paulo

Formação de Educadores

CONCEITO E OBJETIVOS DO SISTEMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

A implantação do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo é condição básica para realização e êxito do **Programa Mais Educação São Paulo**. Os temas e problemas levantados no contexto do **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo** dependem intimamente da criação, do aperfeiçoamento e da ampliação de amplo Programa de Formação dos quadros docentes e técnicos na área de educação.

As inovações propostas e a consolidação das políticas curriculares já em curso exigem readequação dos programas de formação de educadores e dos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais, tornando-os organicamente ligados às diretrizes do **Programa Mais Educação São Paulo**.

Faz parte intrínseca das diretrizes do Sistema de Formação de Educadores a ser criado a abertura de espaços e condições para a reflexão sobre as dimensões filosóficas, científicas e ideológicas das mudanças em andamento; além disso, são necessários espaços e condições para a realização de pesquisas sobre a formação dos profissionais da Rede Municipal de Ensino e de possíveis temas que os educadores apontem como prioritários para subsidiar o trabalho pedagógico; e, ainda, o acompanhamento permanente, a partir de diagnóstico inicial, do desenvolvimento das propostas e do cumprimento de objetivos gerais da Rede e específicos das Unidades Educacionais. As estratégias principais para a implantação dessa dinâmica de acompanhamento se basearão em:

1. Sistema de gestão pedagógica, registro e documentação dos processos de ensino e aprendizagem, das metodologias e das experiências inovadoras.

2. Publicação periódica dos resultados dos debates, das propostas, da vida educacional das Unidades.
3. Publicação de materiais didático reflexivos sobre os resultados dos processos avaliativos produzidos na Rede Municipal de Ensino, privilegiando os resultados das Unidades Educacionais.
4. Ampliação da rede e equipamentos tecnológicos consonantes com os programas de formação e gestão pedagógica.

Essa sistemática possibilitará, ainda, a criação de novas redes de aprendizagem dinâmicas e colaborativas, integrando produção de conhecimento e acompanhamento do processo de implantação do Sistema de Formação de Educadores.

Ressalta-se que o Sistema de Formação considerará as necessidades e desafios de todas as etapas e modalidades do ensino:

1. **Educação Infantil:** formação para a criação e implementação de Projeto Político-Pedagógico Integrado para a Primeira Infância e procedimentos específicos de avaliação, conforme Notas Técnicas de número 1 e 2.
2. **Ensino Fundamental e Médio:** formação para os temas tratados nas Notas Técnicas de 3 a 6 e para o trabalho com projetos (conforme Nota Técnica número 7), além de outros temas relevantes.
3. **Educação Especial:** questões de avaliação dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, descritas nas Notas Técnicas de número 9 e 10.
4. **Educação de Jovens e Adultos:** suas especificidades, organização, metodologias, programas de formação e as matrizes de avaliação, conforme descrito na Nota Técnica de número 8.
5. **Diversidade, desigualdades e diferenças:** formação para viabilizar a plena implantação das questões relativas à Educação para as Relações Étnico-Raciais e à Educação, Gênero e Sexualidade. Conforme prioridades especificadas na Nota Técnica de número 11.
6. **Gestão pedagógica:** oferecendo cursos que abordem a elaboração dos Regimentos Educacionais (Nota Técnica 21), entre outros assuntos.

Temas prioritários e formas de abordagem

1. Currículo

1.1 Práticas curriculares refletidas, inovadoras e eficazes: desenvolvimento de seminários regionais e locais sobre este tema e criação de política de comunidade de práticas.

1.2 Montagem coletiva de bancos de experimentos regionais oferecidos pela Rede.

1.3 Produção interna ou compartilhada com outras redes públicas de materiais didáticos e multimídia, coletivos e abertos.

1.4 Estudos sobre interdisciplinaridade, sobre suas teorias e práticas;

1.5 Estudos sobre projetos autorais e sociais.

1.6 Ações formativas no campo das didáticas das diferentes disciplinas e áreas do conhecimento.

2. Avaliação

2.1 Estudos sobre processos cognitivos e avaliativos dos alunos.

2.2 Interpretação de procedimentos de avaliação em múltiplas formas (como de projetos, de desempenho social, de produções artísticas) e não apenas de provas.

2.3 Gestão de conhecimento de acordo com os princípios da avaliação **para** a aprendizagem, já descritos do documento do Programa.

3. Gestão Pedagógica

3.1 Formação para Coordenadores Pedagógicos.

3.2 Formação para Diretores.

3.3 Formação em cursos de especialização para Supervisores, montados pelos próprios Supervisores e operados em parceria com a Universidade Aberta do Brasil ou outras universidades.

Condições para a Formação: em serviço e continuada

Para viabilização dos processos formativos é necessário oferecer condições para participação de educadores, conforme item 3.3 do **Programa de**

Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Esclarece-se que, neste sentido, além do já determinado no documento serão viabilizadas as seguintes iniciativas:

1. Universidade Aberta do Brasil (UAB): a implantação dos polos da UAB nos Centros Educacionais Unificados (CEUs) visa à ampliação do acesso à educação superior pública nas diferentes áreas do conhecimento por meio da oferta de cursos de Licenciatura, Formação Inicial e Continuada a professores da Educação Básica, bem como cursos superiores e de pós-graduação, para formação de gestores educacionais e trabalhadores em Educação Básica. A Nota Técnica de número 19 detalha o processo de implantação da UAB nos CEUs.
2. Plano Anual de Incentivo às atividades de formação em serviço e formação acadêmica (Especialização, Mestrado e Doutorado).
3. Viabilização para que os cursos da Universidade Aberta do Brasil sejam ofertados aos professores da Rede Municipal de Ensino, para formação inicial, continuada ou segunda licenciatura, além daqueles que tratam da saúde do trabalhador, das questões relacionadas à violência nas escolas, assim como os de prevenção ao uso indevido de drogas.
4. Criação de cursos de formação para educadores em parceria com a TV ESCOLA/MEC com o uso de parte dos conteúdos online da TV e que são contemplados com Bolsas de Estudos.

As determinações para o funcionamento e exequibilidade do Sistema de Municipal de Formação de Educadores serão objeto de Decreto e Portarias Complementares.

Nota Técnica nº 16 – Programa Mais Educação São Paulo

Recuperação de Férias

POSSIBILIDADE DE UTILIZAÇÃO DE PERÍODOS DE FÉRIAS OU RECESSO PARA RECUPERAÇÃO

A implantação de recuperação durante o período de férias foi indicada no **Programa Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**, entre as estratégias

de apoio ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Apresenta-se como uma situação em que tanto o aluno quanto o professor podem se dedicar, de modo mais direcionado e pontual, a desenvolver atividades voltadas para a superação de dificuldades encontradas ao longo do ano.

Considerando, neste momento, a ampla proposta de Apoio Pedagógico Complementar apresentada, que inclui lição de casa, duas sínteses avaliativas por semestre, entre outras, a necessidade de ampliação de infraestrutura e as manifestações oriundas da Consulta Pública, quando necessário, as escolas poderão programar atividades de recuperação para os alunos nos períodos de férias e recesso, de acordo com suas condições e com os objetivos previstos em seus Projetos Político-Pedagógicos.

Nota Técnica nº 17 – Programa Mais Educação São Paulo

Composição da Jornada Docente no Sexto Ano do Ciclo Interdisciplinar

JORNADA DOCENTE NO SEXTO ANO, DOCÊNCIA COMPARTILHADA

De acordo com os princípios expressos no documento **Programa Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**, a docência compartilhada apontada no Ciclo Interdisciplinar propõe um trabalho articulado entre professores especialistas/professores do Ensino Fundamental II (preferencialmente os de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês) e professor polivalente/professor de Educação Infantil - Ensino Fundamental I (professor de Fundamental I), garantindo tanto as especificidades dos componentes curriculares, como também a consolidação no que se refere à leitura, à escrita e à resolução de problemas.

Um dos objetivos do Ciclo Interdisciplinar é atenuar a passagem dos anos iniciais para os anos finais, trazendo um professor de referência para o grupo classe, introduzindo a conexão entre as áreas de conhecimento, através de projetos realizados em parceria entre os professores especialistas/ professores do Ensino Fundamental II e o professor polivalente/professor de Educação Infantil - Ensino Fundamental I, para uma intervenção didático-pedagógica mais adequada a este grupo.

O princípio da docência compartilhada pressupõe o planejamento conjunto dos professores especialistas/professores do Ensino Fundamental II e do professor polivalente/professor de Educação Infantil - Ensino Fundamental I, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada Unidade Educacional, articulados pelo Coordenador Pedagógico, de forma que o trabalho de um não se sobreponha ao do outro – eles se complementam.

Docência compartilhada é marcada pela corresponsabilidade dos professores do Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) no planejamento dos cursos, na organização da estrutura dos projetos, na abordagem interdisciplinar das diferentes atividades de sala de aula, no acompanhamento e avaliação das dinâmicas de aprendizagem do grupo-idade e dos estudantes individualmente – fora ou dentro do espaço da sala de aula.

Não se trata, portanto, da presença contínua de dois professores na mesma classe, (nos momentos assim previstos no currículo), mas da participação de um professor especialista/professor do Ensino Fundamental II como orientador de projetos, atendendo os estudantes simultaneamente ao desenvolvimento das aulas. O professor polivalente/professor de Educação Infantil - Ensino Fundamental I será referência para o aluno durante os três anos do Ciclo Interdisciplinar.

O professor polivalente/professor de Educação Infantil - Ensino Fundamental I, no 6º ano, trabalhará de forma compartilhada nas 5 horas aula de Língua Portuguesa e nas 5 horas aula de Matemática, além de 2 horas aula de Língua Inglesa, totalizando 12 horas aula em uma única turma de 6º ano. A complementação de jornada do professor polivalente/professor de Educação Infantil - Ensino Fundamental I, excepcionalmente em 2014, que assumir uma sala de 6º ano se dará com aulas de Apoio Pedagógico Complementar. Caso a unidade tenha duas turmas de 6º ano, o professor polivalente/professor de Educação Infantil - Ensino Fundamental I assumirá a docência dessas turmas, totalizando 24 horas aula.

Nota Técnica nº 18 – Programa Mais Educação São Paulo

JORNADA DE TRABALHO

As jornadas de trabalho dos integrantes da carreira do Magistério Municipal, constantes dos artigos 12 a 19 da Lei nº 14.660/07, não sofrerão

quaisquer alterações com a implantação do **Programa Mais Educação São Paulo – Programa Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**.

O ingresso do docente na Jornada Especial Integral de Formação – JEIF se dará mediante a opção anual, desde que completado o número de horas aula que obrigatoriamente compõe a referida jornada.

Para a composição e/ou complementação das Jornadas de Trabalho/Opção, os professores escolherão/terão atribuídas, além da regência de classe/aulas, trabalho de orientação de projetos equivalentes a aulas em consonância com o Projeto Político-Pedagógico – PPP da Unidade Educacional.

O **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo** possibilitará aos educadores alternativas mais amplas para composição de sua jornada de opção já que a caracterização dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral envolverá diferentes projetos para esta finalidade.

Nota Técnica nº 19 – Programa Mais Educação São Paulo

INFRAESTRUTURA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

A Secretaria Municipal de Educação dispõe de um Plano de Obras, prevendo a construção de 367 Unidades Educacionais para a Educação Básica até o ano de 2016, o que demandará um investimento total de R\$ 2,3 bilhões.

O atendimento na Educação Infantil – Etapa Creche, embora tenha apresentado um acréscimo de 17.939 crianças entre os anos de 2011 a 2013 ainda aponta um déficit de 7,41% para atendimento a 50% da população nessa idade conforme Meta do Plano Nacional de Educação.

Para atendimento a essa Etapa, serão construídas 243 Unidades que, juntas, criarão 52.998 vagas. Há, ainda, a expansão de 52.017 vagas, criadas por meio de ampliação qualificada da Rede Indireta e Conveniada.

Em relação ao atendimento na Educação Infantil – Etapa Pré-Escola, serão construídas 65 Unidades, que serão responsáveis por 34.280 vagas.

Também há a previsão da construção de 21 Centros Municipais de

Educação Infantil – CEMEIs, para atender crianças de 0 a 5 anos de idade. Essa ampliação será responsável por 10.500 vagas.

A construção de 21 Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEIs, 243 Centros de Educação Infantil – CEIs, 65 Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs totalizará 329 Unidades Educacionais o que, acrescido com a ampliação de 52.017 vagas por meio da Rede Indireta e Conveniada, atingirá 150.000 novas vagas e, assim, atenderá o Programa de Metas.

Sobre o atendimento nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, serão construídas 38 Unidades Educacionais com capacidade de atender 63.293 alunos. Essa ampliação possibilitará a eliminação do terceiro turno diurno, facilitará a permanência do aluno sob os cuidados da escola, permitirá uma redução no número de alunos em sala de aula e ainda poderá ser utilizado para a criação de novos espaços pedagógicos.

As novas construções e outras medidas de racionalização dos espaços escolares permitirão a redução gradual do número de alunos por sala. Como metas para 2016, o número de alunos nas EMEIs deverá ser reduzido de 35 para 30 e, nas EMEFs, de 35 para 32.

A respeito dos Centros Educacionais Unificados - CEUs, serão construídas 20 novas Unidades, estando 50% das áreas já identificadas. Serão construídas duas Unidades na DRE Penha, três em Itaquera, duas em Pirituba, uma em Santo Amaro, uma em São Miguel e uma na Freguesia/Brasilândia.

Também estão previstas a construção de 12 quadras poliesportivas cobertas em estrutura metálica e, ainda, a cobertura de outras 128 quadras existentes.

Outro importante avanço será a implantação de Polos da Universidade Aberta do Brasil – UAB nos CEUs, sendo 18 em 2013 e 13 novos Polos em 2014, em consonância com as diretrizes governamentais, as políticas públicas e observância à legislação aplicável à matéria.

A implantação dos supracitados Polos na cidade de São Paulo estará sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela aplicação dos recursos financeiros, consignados no Orçamento Municipal.

Os principais objetivos dos Polos de Atendimento Presencial da UAB são a ampliação do acesso à educação superior pública nas diferentes áreas do conhecimento por meio da oferta de cursos de Licenciatura, Formação Inicial e Continuada a professores da Educação Básica, bem como cursos superiores e de pós-graduação, para formação de gestores educacionais e trabalhadores em Educação Básica.

A implantação dos Polos da Universidade Aberta do Brasil também permitirá a adequação de laboratórios específicos para química, física, matemática e biologia. Esses laboratórios estarão disponíveis aos alunos matriculados nas EMEFs nos horários em que não haja aula nos Polos.

Além dos investimentos relacionados à ampliação da estrutura física, será implantado um sistema de manutenção preventiva e corretiva dos prédios e equipamentos escolares.

Com essas ações, a Secretaria Municipal de Educação pretende atender a demanda, melhorar a infraestrutura da Rede e cumprir o Programa de Metas para a Cidade de São Paulo.

Nota Técnica nº 20 – Programa Mais Educação São Paulo

Matrizes Curriculares

ALTERAÇÕES NAS MATRIZES CURRICULARES NO ENSINO FUNDAMENTAL, NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo prevê mudanças importantes na estrutura das diversas Matrizes Curriculares que organizam o currículo nas diversas etapas e modalidades no Ensino Municipal.

O Ensino Fundamental de nove anos é dividido em três ciclos: Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral. No Ciclo de Alfabetização há acréscimo de uma hora aula por semana nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com o compromisso em criar as condições para garantir a alfabetização das crianças até os 8 (oito) anos de idade, conforme preconizado pelo PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

No Ciclo Interdisciplinar ocorrem as maiores mudanças. Além do acréscimo no número de aulas destinadas a Língua Portuguesa e Matemática nos 4º e 5º anos, o 6º ano passa a contar com a presença de um professor polivalente /professor de Ensino Fundamental I, além dos professores especialistas.

No Ciclo Autoral, a matriz permanece a mesma. As modificações neste ciclo são de caráter curricular.

Nos três ciclos do Ensino Fundamental, o espaço e o tempo do trabalho das Áreas de Integração, serão compostos por professores de Artes, de Educação Física, Professores Orientadores de Sala de Leitura, Professores Orientadores de Informática Educativa e professores de Inglês. Seus trabalhos serão marcados pelo planejamento integrado assim como por ações interdisciplinares com as demais áreas de conhecimento. Suas ações serão organizadas preferencialmente por projetos.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando o disposto no parecer do Conselho Municipal de Educação – nº 202/10, em sua conclusão, as Matrizes Curriculares se mantêm nas diversas formas de atendimento. A alteração realizada refere-se à organização dos ciclos. No ano de 2014 a SME promoverá discussão sobre a reorientação curricular, bem com a organização e flexibilização de tempos e espaços na EJA.

Nas EMEBS – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos, considerando a especificidade linguística dos estudantes nelas matriculados, a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, que é considerada a primeira língua e passa a ter um destaque maior no currículo. Amplia-se o número de horas destinadas ao seu ensino e sistematização na Matriz Curricular, sem prejuízo do número de horas destinadas a Língua Portuguesa, ministrada como segunda língua, na modalidade escrita e igualmente importante para a educação dos surdos.

Nota Técnica nº 21 – Programa Mais Educação São Paulo

REGIMENTOS EDUCACIONAIS

O Programa Mais Educação São Paulo – Programa de Reorganização Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo redimensiona, reorganiza, reestrutura a Educação Municipal de São Paulo, na busca da qualidade social.

Sua operacionalização exigirá uma série de novos atos normativos, como Decretos e Portarias, e demandará a reelaboração dos Regimentos Educacionais das Unidades.

Os novos Regimentos são instrumentos essenciais à concretização de uma educação de qualidade e sua gestão democrática. Contemplam a descrição dos papéis e funções de todos profissionais das Unidades Educacionais.

Além disso, os Regimentos Educacionais trarão, na sua composição, o conjunto de normas disciplinares, discutidas democraticamente pelas comunidades de cada Unidade em função das suas necessidades, elaboradas pelo conjunto da comunidade escolar e aprovadas pelos Conselhos de Escola e pelas DREs. Constam no rol das possibilidades de medidas disciplinares: repreensão, advertência e suspensão. A transferência de alunos para outra Unidade Educacional é admitida, mas não se insere nesse rol de medidas disciplinares. A transferência pode ser proposta pela Unidade Educacional como medida de proteção à integridade do educando, ouvidos os Conselhos Escolares e a família. A decisão sobre esse tipo de proposta caberá às Diretorias Regionais de Educação, que poderão acionar os órgãos dedicados à proteção da criança e do adolescente.

Assim, os novos Regimentos Educacionais da Rede Municipal conterão um conjunto de elementos comuns a todas as Unidades e uma parte própria de cada Unidade.

Farão parte dos Regimentos Educacionais: organização das etapas, modalidades e duração do ensino; gestão escolar; Conselho de Escola; instituições auxiliares, como as Associações de Pais e Mestres (APM); a organização do processo educativo, contemplando currículo, Projeto Político-Pedagógico, Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio; o processo de avaliação: a avaliação institucional, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem; a produção de relatórios na Educação Infantil; as ações de apoio ao processo educativo; as normas de convívio, contemplando direitos e deveres dos alunos, deveres da equipe escolar, participação dos pais ou responsáveis, medidas disciplinares; calendário de atividades, matrícula, classificação e reclassificação, recuperação; apuração da assiduidade, compensação das ausências, promoção; entre outros.

Agradecemos a disponibilidade e a parceria dos palestrantes do Seminário Interno Mais Educação São Paulo, realizado nos dias 12, 13, 16 e 17 de dezembro de 2013, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Alípio Casali

José Sérgio Fonseca de Carvalho

Maria Clara di Pierro

Maria Machado Malta Campos

Mônica Appezzato Pinazza

Selma Rocha



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

