

**MARCO REFERENCIAL DA REDE  
PÚBLICA MUNICIPAL DE  
SOROCABA**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SOROCABA  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**

**MARCO REFERENCIAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE  
SOROCABA**

**Dezembro/2016**

# FICHA CATALOGRÁFICA

*Projeto Gráfico e Capa*

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

*Diagramação e Editoração*

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

**Prefeito**

*Antonio Carlos Panunzio*

**Vice-Prefeita**

*Edith Maria Di Giorgi*

**Secretário da Educação**

*Flaviano Agostinho de Lima*

**Diretoria de Área de Gestão Pedagógica**

*Profª. Mª. Waldirene Malagrine Monteiro*

**COMITÊ EXECUTIVO**

**(Atualização do Marco Referencial)**

*Prof. Adriano dos Santos Ribeiro*

*Profª. Ma. Cláudia Milaré de Toledo Lusivo*

*Profª. Francismari Aparecida Milche*

*Profª. Guilhermina Monteiro*

*Profª. Janaína Cristina Eugênio Diniz*

*Profª. Márcia Camargo Oliveira Noronha*

*Profª. Margareth Pedroso*

*Prof. Marco Antonio Pereira*

*Profª. Ma. Paula Medeiros Prado Silvestrini*

*Profª. Priscila Borges Ribeiro*

*Profª. Raquel Barros Mariano*

*Profª. Rosilene Di Genova Viotto*

*Profª. Ma. Solange Ap. da Silva Brito (Coord.)*

**AGRADECIMENTOS ESPECIAIS**

**Secretários Municipais**

*José Simões de Almeida Júnior (2013-2015)*

*Dulcina Guimarães Rolim (2013)*

**Diretoria de Área de Gestão Pedagógica**

*Mariane Bolina Martins (2015)*

*Ana Regina Rocha Bueno (2014)*

*Giane Aparecida Sales Mota (2013-2014)*

**Assessoria Técnica**

*Maria Cristina Villas*

## **FICHA TÉCNICA**

### **Divisão de Apoio Técnico-Pedagógico**

*Prof.<sup>a</sup> Francismari Aparecida Milche*  
*Prof.<sup>a</sup> Ana Lucia Acquaviva Carrano*  
*Daniela Fernandes*  
*Prof.<sup>a</sup> Leila Regina Oliveira Chinelato*  
*Prof. Marcio Bortolli Carrara*  
*Prof.<sup>a</sup> Rosângela Cristina de A. M. Venditti*

### **Divisão de Educação Especial**

*Prof.<sup>a</sup> Sílvia Souza Elias dos Santos*  
*Prof.<sup>a</sup> Raquel Proença Branco Ruiz*

### **Supervisores de Ensino**

*Prof.<sup>a</sup> Ma. Ana Rosa Rezende*  
*Prof. Antonio Carlos Arantes*  
*Prof.<sup>a</sup> Aparecida Ferreira da Silva Gutierrez*  
*Prof.<sup>a</sup> Ma. Claudia Milaré de Toledo Lusivo*  
*Prof.<sup>a</sup> Daniela de Ávila Pereira Lourenço*  
*Prof.<sup>a</sup> Edmara Aparecida Parra Melati*  
*Prof. Me. Everton de Paula Silveira*  
*Prof.<sup>a</sup> Gilsemara Vasques Rodrigues Almenara*  
*Prof.<sup>a</sup> Jessimeire Alessandra Domingues Costa Grosso*  
*Prof. Me. Luiz Fábio Santos*  
*Prof.<sup>a</sup> Ma. Márcia de Fátima Delanholo Sturm*  
*Prof.<sup>a</sup> Maria Cristina Camargo*  
*Prof.<sup>a</sup> Paula de Fátima Soares Cosmin*  
*Prof.<sup>a</sup> Ma. Paula Medeiros Prado Silvestrini*  
*Prof.<sup>a</sup> Roberta Rodrigues da Paz Oliveira*  
*Prof.<sup>a</sup> Ma. Rogéria Fernandes do Nascimento*  
*Prof.<sup>a</sup> Ma. Sara Aparecida Pereira*  
*Prof.<sup>a</sup> Ma. Solange Aparecida da Silva Brito*  
*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Piaya Marinho Munhós*

### **Pesquisadores e Estudiosos Convidados**

*Prof.<sup>a</sup> Ma. Ana Paula Souza Brito*  
*Prof. Me. André Santos Luigi*  
*Prof.<sup>a</sup> Aparecida Ferreira da Silva Gutierrez*  
*Prof.<sup>a</sup> Cristina de Deus Pires*  
*Prof.<sup>a</sup> Ma. Fernanda Cristina de Souza*  
*Prof.<sup>a</sup> Dra. Nadir Neves Nunes*  
*Prof.<sup>a</sup> Ma. Patrícia Romão Ferreira*  
*Prof.<sup>a</sup> Ma. Rogéria Fernandes do Nascimento*  
*Prof.<sup>a</sup> Sílvia Souza Elias dos Santos*

## **Revisão Textual**

*Prof<sup>a</sup>. Roberta Rodrigues da Paz Oliveira*

## **Autoria e Relatoria dos Textos Base**

**Prof. Adriano dos Santos Ribeiro**

**Prof.<sup>a</sup> Ma. Solange Aparecida da Silva Brito**

*(Cidadania, Participação, Autonomia e Gestão Democrática)*

**Prof.<sup>a</sup> Ma. Cláudia Milaré de Toledo Lusivo**

*(Histórico; Avaliação da Aprendizagem; Limites e possibilidades Para uma Avaliação de Qualidade Social)*

**Prof. Me. Everton de Paula Silveira**

*(Concepção de Sociedade Democrática e Função Social da Escola)*

**Prof.<sup>a</sup> Márcia Camargo Oliveira Noronha**

**Prof.<sup>a</sup> Rosilene de Genova Viotto**

*(Avaliação na Educação/Marcos Legais)*

**Prof.<sup>a</sup> Margareth Pedroso**

*(Trabalho Docente; Concepções de Ensino e Aprendizagem/Marcos Legais; Processos de Ensino e de Aprendizagem: Perspectivas e Possibilidades)*

**Prof.<sup>a</sup> Ma. Paula Medeiros do Prado Silvestrini**

*(A Constituição de Sujeito/ Marcos Legais; Relações Étnico-Raciais; Concepções de Currículo/Marco Legais; Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais da Escola/ Marcos Legais)*

**Prof.<sup>a</sup> Ma. Paula Medeiros do Prado Silvestrini**

**Prof.<sup>a</sup> Sílvia Souza Elias dos Santos**

*A Escola na Perspectiva da Educação Inclusiva*

**Prof.<sup>a</sup> Priscila Borges Ribeiro**

*(Educação e Sustentabilidade; O Que é a Carta da Terra)*

**Prof.<sup>a</sup> Priscila Borges Ribeiro**

**Prof.<sup>a</sup> Raquel Barros Mariano**

*(Reflexões Sobre as Teorias de Currículo)*

**Prof.<sup>a</sup> Ma. Rogéria Fernandes do Nascimento**

*(Relações de Gênero e Sexualidade - Combate ao Preconceito)*

**Prof.<sup>a</sup> Ma. Solange Aparecida da Silva Brito**

*(Educação e Tecnologia; Formação e Precarização do Trabalho Docente; Concepções de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação;)*

## ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL

EM. "Achilles de Almeida, Dr" EM. "Amin Cassar, Prof." EM. "Ana Cecília Falcato P. Fontes, Prof.ª."	CEI 02 "Profª Marina Grohmann" CEI 03 "Dona Zizi de Almeida" CEI 05 "Antonio Amabile" CEI 07 "Francisca Moura P. da Silva" CEI 08 "Prof. Messias R. de N. Cunha" CEI 09 "Prof. Fernando Rios" CEI 10 "Eglantina Rocco Perli" CEI 11 "Dona Tercília Freire" CEI 13 "Aluisio de Almeida" CEI 14 "Eng. Carlos Reinaldo Mendes" CEI 15 "Profª Terezinha L. Fernandes" CEI 16 "Profª Beatriz de M. L. Fogaça" CEI 17 "Issa Latuf" CEI 18 "Miguel Cheda" CEI 20 "Vitória Salus Lara" CEI 21 "Aureliano Rodrigues" CEI 22 "Dr. Victor Pedroso" CEI 23 "Dolores Cupiam do Amaral" CEI 25 "Jorge Frederico Schrepel" CEI 26 "Luiz de Sanctis" CEI 27 "Profª Christina dos Reis" CEI 28 "Rauldinéia Esteves Machado" CEI 30 "Maria Pedroso Bellotti" CEI 31 "Victoria Haddad Sayeg" CEI 33 "Elvira Nani Monteiro" CEI 34 "Alberto Grosso" CEI 35 "Maria Ondina S. Vial Brunetto" CEI 36 "Drª Abney Medeiros Carneiro" CEI 38 "Maria Garcia Vecina" CEI 39 "Sha'ar Hanegev" CEI 40 "D. Duzolina Batiolla Pagliato" CEI 41 "Antonio Fratti" CEI 43 "Profª Vera L. M. Maldonado" CEI 44 "Luiz Ribeiro" CEI 45 "Diva Ferreira Cordeiro" CEI 46 "Ernesto Martins" CEI 47 "Profª Betty Souza Oliveira" CEI 48 "Frei Achilles Kloeckner" CEI 50 "Prof. Alípio Guerra da Cunha" CEI 51 "Rubens Vieira" CEI 52 "Olga Chibau Fornazieiro" CEI 53 "Benjamin Felipe Grizzi" CEI 54 "Sônia Aparecida Machado" CEI 57 "Eng. João Salerno" CEI 58 "Profª Dulce P. de O. Pinheiro" CEI 59 "Eugênio Leite" CEI 60 "Anna Rusconi" CEI 61 "Yolanda Rizzo" CEI 62 "Mons. Antônio Simon Sola" CEI 63 "Reynaldo D'Alessandro" CEI 64 "Joana Simon Sola" CEI 65 "Santo Agostinho" CEI 66 "Frat. Feminina Cruz. do Sul"	CEI 69 "Profª Ester B. de C. Nascimento" CEI 70 "Prof. Adail Odin de Arruda" CEI 71 "Profª Yolanda Prestes Neder" CEI 72 "Profª Sueli Gazzolli Campos" CEI 73 "Matilde Gavin" CEI 74 "Profª Maria de C. Affonso Marins" CEI 75 "Jornalista Alcir Guedes Ribeiro" CEI 76 "Menino Jesus" CEI 77 "Profª Olga de Toledo Lara" CEI 78 "Ettore Marangoni" CEI 79 "Prof. João Tortello" CEI 80 "Profª Ana Rosa J.M. Z. de Oliveira" CEI 81 "Profª Edith Del Cistia Santos" CEI 82 "Prof. Benedito Marçal - Didi" CEI 83 "Maria Carmen Rodrigues Sacker" CEI 84 "Osmar de Almeida" CEI 85 "Maria Regina Antonioli Godoy" CEI 86 "Jorge Luís Prestes Del Cistia" CEI 87 "Dr. Cássio Rosa" CEI 88 "Profª Vera App. G. dos Santos" CEI 89 "Zilda Pereira Aguilera" CEI 90 "Hélio Del Cistia Junior" CEI 91 "Profª Célia Cangro M. Mendes" CEI 92 "Profª Dolores Fagundes Pedroso" CEI 93 "Madre Teresa de Calcutá" CEI 94 "Profª Ana Lúcia Pazini" CEI 95 "Jornalista Ângela Martins Vieira" CEI 96 "Profª Adelaide Piva de Lima" CEI 97 "Maria Dorelli de Magalhães" CEI 98 "Olinda Luz Marthe" CEI 99 "Larissa de Freitas Borges" CEI 100 "Mercedes Urquiza D. da Silva" CEI 101 "Leonilda Cruz Maldonado" CEI 103 "Prof. Jorge Moyses Betti" CEI 104 "Prefeito José Crespo Gonzales" CEI 105 "Drª Maura Roberti" CEI 106 "Aurea Paixão Rolim" CEI 107 "Arminda da Conceição da S. Telo" CEI 108 "Antonio Bengla Mestre Filho" CEI 109 "Benedicto Pagliato" CEI 110 "Mª. Leopoldina C. Godoy Del Ben"
---	---	--

EM. "Zilah D. de Mello Schrepel, Prof.ª"	CEI 67 "Profª Mª. das Graças A P Nardi" CEI 68 "Gladys Moeckel de T. Amaral"	CEI 111 "Ivan Gerbovic"
---	--	-------------------------

## **PREFÁCIO**

A Secretaria de Educação de Sorocaba, nos anos de 2015 e 2016 possibilitou espaços e tempos dedicados ao estudo e reflexão do Marco Referencial (MR) do município, com o objetivo de atualizar o documento vigente desde o ano de 2011.

Ao propor a constituição de um Comitê Executivo, formado por profissionais da rede de ensino eleitos entre os pares e técnicos da Secretaria da Educação, foi possível definir como metodologia de trabalho a organização de plenárias para apresentação de propostas e debates que garantiram a participação coletiva e a lisura de todo o processo de trabalho.

Durante este período o documento esteve sujeito às alterações e contribuições da rede. A abertura à participação aos educadores, por meio da realização das plenárias – públicas - não demonstra apenas um caminhar do ser e fazer democrático. Expressa, sobretudo, o fundamento de uma práxis educativa, pedagógica: ensinar e aprender com, na partilha, na troca, nas diferenças que constituem os sujeitos.

Com o propósito de atender a uma expectativa da própria rede e ampliar a legitimidade do marco referencial e ainda torná-lo um instrumento de diálogo entre todas as pessoas participantes do processo, educativo na busca - coletiva - da sistematização dos referenciais do trabalho pedagógico, a Secretaria da Educação de Sorocaba, por meio deste documento, apresenta importantes concepções com o intuito de contribuir para a reflexão e a problematização do cotidiano escolar: planejar, implementar, acompanhar, coordenar e avaliar ações intrínsecas ao fazer educativo, na busca incansável pelo ser e fazer melhor... por meio de decisões democráticas/ articuladas/ sistematizadas...



A partir da fundamentação na legislação, nas publicações institucionais e em diferentes teóricos da educação e, ainda, na reflexão das práticas já instituídas na rede municipal de Sorocaba, o documento está dividido em quatro eixos que se complementam: 1. Sociedade e escola sob a ótica da democracia; 2. A constituição do sujeito; 3. O currículo para uma escola democrática; 4. Formação e condição de trabalho dos profissionais da educação

Assim, espera-se que este documento torne-se um instrumento de fomento à reflexão, ação e transformação das práticas instituídas em cada escola a fim de contribuir para:

- ✓ O permanente processo de formação coletiva acerca do fazer educativo;
- ✓ A apreensão das relações entre nossas concepções e ações pedagógicas;
- ✓ O diálogo contínuo e necessário entre a fundamentação (marcos legais e conceituais) e o planejamento da escola e do ensino (PPP);

É expectativa, portanto, que esse MR possa oferecer referências e subsídios aos educadores e à comunidade escolar da rede municipal para a elaboração de um projeto político-pedagógico (PPP) que atenda à necessidade de uma educação que garanta o acesso, a permanência e a aprendizagem de todas as pessoas participantes desse processo de ensinar e aprender e que possa, ainda, inspirar um *que fazer educativo* no qual teoria e práxis mutuamente se fertilizem.

Ressalte-se que, para isso, é necessário ainda que, dito finalizado, este documento não esteja acabado, que continue vivo, dinâmico; que haja quem leia, quem ouça, fale, discuta, reflita, se inquiete, problematize e se comprometa - por uma educação que, apesar das contrariedades e dos condicionamentos a enfrentar, floresça...

**Prof. Me. Luiz Fábio Santos**  
**Profª. Ma. Rogéria Fernandes do Nascimento**  
Supervisores de Ensino da Rede Municipal de Sorocaba

## **ORGANIZAÇÃO E COORDENAÇÃO – MEMORIAL**

O presente documento, intitulado Marco Referencial da Rede Pública Municipal de Sorocaba, cujos principais objetivos serão explicitados mais adiante, é fruto do trabalho coletivo, e o que se apresenta pode-se dizer que foi feito, literalmente, a muitas mãos e vozes, que teve à frente da coordenação dos trabalhos um Comitê Executivo que, desde sua instituição recebeu como demanda promover a articulação e a ampla discussão para atualização do Marco Referencial, garantindo a participação de todos.

No Jornal do Município de 05 de dezembro de 2014, foi publicada a Portaria SEDU Nº 57/2014, instituindo o referido, posteriormente tendo sua composição atualizada e publicada no mesmo jornal em 21 de agosto de 2015, por meio da Portaria SEDU Nº 23/2015, de 19 de agosto de 2015.

No que se refere à **constituição e rotina de trabalho do Comitê Executivo**, cabe destacar que os membros foram eleitos entre os pares dos diversos segmentos do magistério público municipal e também houve a indicação de técnicos da Secretaria da Educação. A primeira reunião deu-se na última semana de dezembro de 2014 e foi retomada em fevereiro do ano seguinte com fixação de agenda de reuniões para estudos quinzenais que, considerando a demanda de trabalho, passaram a ser semanais e em alguns momentos obedeceram a um cronograma ainda mais intenso, em especial no período em que foram realizadas as plenárias e as ações de finalização/formatação do documento.

Como dito anteriormente, a configuração inicial do Comitê não se manteve e muitas foram as justificativas para esse fato. No entanto, nesse momento em que se pretende apresentar a memória do movimento de atualização do Marco Referencial, cabe destacar que motivações de ordem pessoal em virtude do volume de trabalho nas instituições e setores em que os membros atuavam, impossibilitando a compatibilização das agendas de reuniões; reorganizações administrativas que causaram a transferência/exoneração de pessoas entre os cargos da Secretaria; e, a

não identificação com a rotina dos trabalhos propostos pelo Comitê; foram algumas das justificativas apresentadas.

O que sempre se buscou foi que a definição da rotina de trabalho dentro do Comitê fosse discutida e aprovada coletivamente. A perspectiva era minimizar os trabalhos fragmentados apostando sempre em ações em que todos os membros estivessem envolvidos. Durante as reuniões, a realização das leituras, dos estudos, das reflexões e o debate de ideias e opiniões, embora fosse um movimento complexo, às vezes mais, às vezes menos acalorados, aconteciam em tempo real.

Dessa forma, o que se perseguiu ao longo das reuniões de trabalho até a apresentação dos textos-base<sup>1</sup>, foi um mergulho em artigos, livros, debates, reflexões e problematizações até que se conseguisse encontrar uma metodologia que, de alguma forma, pudesse organizar o processo de atualização. A seguir, apresenta-se a trajetória e **a definição do percurso metodológico** que, simplesmente pela perspectiva de ser explicativo, apresenta-se de forma ordinal (primeiro, segundo, etc); cabendo ressaltar, no entanto, que não houve linearidade nesse percurso. A metodologia foi se desenhando e se redesenhando à medida que as reuniões e estudos aconteciam.

Num primeiro momento, o Comitê Executivo estudou, exaustivamente, o Marco Referencial em vigência, publicado em 2011. Para cada tema presente no referido documento, o segundo passo era conhecer e mapear as contribuições vindas das escolas. Ao fazer a análise dessas contribuições, que haviam sido encaminhadas à Secretaria da Educação, entre novembro e dezembro de 2014, o Comitê percebeu uma crítica contundente à fragmentação dos estudos dos temas do Marco Referencial em vigência. Na ocasião foi feita a indicação de que tema cada escola deveria estudar, analisar, debater e contribuir, não sendo prevista a possibilidade de que as escolas se envolvessem com todos os temas. Essa crítica levou o Comitê Executivo a trabalhar com a perspectiva de organizar o (novo) Marco Referencial a partir de eixos temáticos e não por temas fragmentados. Muitos foram os exercícios de configuração desses eixos até que se chegasse a forma como estão sendo apresentados neste momento.

---

<sup>1</sup> Chamou-se de “textos-base” os textos de cada eixo, enviados às instituições educacionais. No arquivo, os parágrafos estavam numerados, possibilitando que as contribuições fossem feitas para cada um deles.

Outra preocupação importante observada enquanto os estudos se iniciavam, inclinava-se nos referenciais teóricos que seriam “convocados” a comporem o processo de atualização do Marco Referencial. O ponto de partida, para além das referências encontradas no documento em vigência – se validadas pelas escolas, seriam as demais indicações das instituições educacionais que estudaram cada tema, no final de 2014. No entanto, o Comitê Executivo entendeu que não poderia deixar de lado os documentos oficiais que balizam as ações pedagógicas e administrativas dos sistemas públicos de ensino e, partindo da premissa que esses documentos trazem concepções que necessariamente devem ser consideradas, a segunda etapa da metodologia envolveu leitura e estudos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, bem como outros documentos regulatórios do ensino público. Ao longo do processo, denominou-se como “Marcos Legais” a textualização desse referencial que fundamentou a escrita dos textos.

Ao longo de 2015 e 2016, algumas comissões foram constituídas pela Secretaria da Educação para estudos e deliberações acerca de processos de trabalho (administrativo e pedagógico) que precisavam ser sistematizados na rotina e cotidiano escolar. Dessa forma, o Comitê Executivo entendeu como necessário e importante trazer para o contexto do Marco Referencial as fundamentações teóricas apresentadas nos estudos dessas comissões. Para tanto, o Comitê Executivo mapeou as produções dessas comissões, algumas já publicadas e outras em construção e buscou nessas referências as possibilidades de articulação e inserção àqueles que haviam sido apontados pelas instituições educativas, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Convidou, ainda, estudiosos e pesquisadores da rede, partícipes ou não das comissões, para que compartilhassem os frutos de suas pesquisas, estudos e experiências com o Comitê Executivo. Essa ação previa convocação em horário de trabalho para os convidados e auxiliou de forma muito intensa na reorganização do documento por eixos, que determinou a estrutura final do documento.

Concomitantemente ao trabalho de estudo e produção dos textos-base, que contou com a parceria e autoria de “convidados” da rede e de fora dela, o Comitê Executivo realizou algumas ações que buscavam ser formativas junto às equipes gestoras das instituições educacionais (Diretores, Vice-Diretores e Orientadores Pedagógicos) com o intuito de apresentar: a composição, a dinâmica e rotina dos

trabalhos do Comitê; a proposta de reorganização do documento a partir de eixos temáticos; os principais referenciais utilizados em cada eixo. Para esses momentos o Comitê contou com a participação de parceiros da rede que assumiram o compromisso de além de participarem da autoria dos textos-base, estarem à frente da apresentação dos referenciais aos membros das equipes gestoras.

Com o objetivo de ampliar o alcance das discussões, estudos e debates que aconteciam semanalmente nos encontros do Comitê Executivo, alguns membros atenderam aos convites para estarem à frente de ações formativas junto às instituições educativas por meio da participação em RAEAs – Reuniões de Avaliação Ensino-Aprendizagem e HTPs – Horas de Trabalho Pedagógico.

De acordo com a finalização do texto-base de cada eixo, houve o encaminhamento às instituições educacionais com um cronograma para estudos e contribuições que eram feitas a partir de *links* que previam a participação coletiva (por instituição educacional) e individual em cada parágrafo dos textos, sendo possível solicitar: supressão total; supressão parcial; alteração parcial ou inclusão, desde que as contribuições, de fato, fossem enviadas por meio do formulário *on-line*. Cabe ressaltar que as contribuições visavam ao debate e análise das mesmas no contexto do texto e da temática.

Uma das etapas mais esperadas do processo de atualização do Marco Referencial foram as Plenárias de Eixos e Plenária Final que aconteceram regulamentadas por Regimento Interno aprovado na primeira plenária com as devidas contribuições dos presentes. Para que cada uma delas fosse realizada de forma transparente fazia-se necessário que as contribuições encaminhadas pelos *links* fossem claras:

- **SE SUPRESSÃO PARCIAL:** indicação do excerto, frase ou palavra que deveria ser retirada do texto;
- **SE ALTERAÇÃO PARCIAL:** indicação de texto que deveria compor o parágrafo modificado;
- **SE INCLUSÃO:** indicação de parágrafo, excerto, frase ou palavra a ser incluída no texto;
- **SE SUPRESSÃO TOTAL:** indicação do parágrafo a ser suprimido.

Os *links* apresentavam a seguinte estrutura:

**CONTRIBUIÇÃO \***

COLETIVA

INDIVIDUAL

**INDIQUE A INSTITUIÇÃO QUE PERTENCE \***

**IDENTIFICAÇÃO**  
OPCIONAL

**PARÁGRAFO 190**

190- Pautamos inicialmente a validação dessa opção com Base nos Marcos Legais da Educação brasileira, Haddad (1997) analisa que a constituição Federal de 1988 ampliou o dever do Estado na garantia dos direitos de todos à educação, independentemente da idade, firmando uma intencionalidade política e a necessidade de estabelecer um plano de direitos para superar injustiças do plano social.

SUPRESSÃO TOTAL (exclui todo o parágrafo)

SUPRESSÃO PARCIAL (apontar o trecho a ser suprimido)

INCLUSÃO (inclui novo parágrafo)

ALTERAÇÃO PARCIAL (reescreva do parágrafo com as alterações propostas)

Figura 1 – *print* do formulário disponibilizado às instituições educacionais para contribuições

Cabe destacar que as orientações para participação, via *link*, foram encaminhadas às instituições educacionais, na forma de comunicados, sendo possível a cada equipe/pessoa contribuir com clareza.

As contribuições recebidas pelo Comitê Executivo via *link* foram inseridas no texto-base por meio da inserção de tabela indicativa, a cada parágrafo, como no exemplo que segue:

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA	INDICAÇÃO DO EXCERTO A SER SUPRIMIDO, INCLUÍDO OU ALTERADO	SOLICITAÇÃO	APROVADO	REJEITADO	PLENÁRIA FINAL
Nome da instituição (contribuições individuais ou coletivas)	Sugestão do texto, de acordo com a solicitação realizada (redação já com as contribuições, exceto nos casos de supressão total)	Supressão Total, Supressão Parcial, Alteração Parcial ou Inclusão.	Campo preenchido após decisão da plenária.	Campo preenchido após decisão da plenária.	Campo preenchido após decisão da plenária.

No intuito de registrar detalhes dos procedimentos utilizados na metodologia das plenárias, abaixo é apresentado exemplo de sugestão discutida/debatida/deliberada, a partir de um parágrafo do texto base:

<p>190- Pautamos inicialmente a validação dessa opção com Base nos Marcos Legais da Educação brasileira, Haddad (1997) analisa que a constituição Federal de 1988 ampliou o dever do Estado, <b>em conjunto com a família</b>, na garantia dos direitos de todos à educação, independentemente da idade, firmando uma intencionalidade política e a necessidade de estabelecer um plano de direitos para superar injustiças do plano social.</p> <p><u>Vale ressaltar que os deveres não deveriam ficar por conta somente do Estado, e sim, atribuída aos pais e toda sociedade, para que fique claro que a escola não seja uma instituição assistencialista, mas um lugar de direitos e deveres</u></p>		APROVADO	REJEITADO	PLENÁRIA FINAL
	SUPRESSÃO TOTAL			
Ampliou o dever do Estado, <b>em conjunto com a família</b> , na garantia dos direitos de todos à educação...	ALTERAÇÃO PARCIAL			
<u>Vale ressaltar que os deveres não deveriam ficar por conta somente do Estado, e sim, atribuída aos pais e toda sociedade, para que fique claro que a escola não seja uma</u>	INCLUSÃO			

Figura 2 – excerto do texto base do Eixo 2

Ainda nessa perspectiva, segue exemplo de sugestão considerada prejudicada e validada nas plenárias:

<p>257- Nesse sentido, a escola deve ser o <i>lócus</i> de fomento à garantia dos direitos humanos e das experiências inovadoras em busca da emancipação, com respeito às singularidades e particularidades de cada pessoa que compõe a comunidade escolar, no espaço/tempo em que a escola, organismo vivo, está acontecendo.</p>		APROVADO	REJEITADO	PLENÁRIA FINAL
	ALTERAÇÃO PARCIAL			

Figura 3 – excerto do texto base do Eixo 2

Após a transposição das contribuições feitas pelos *links*, cabe destacar que o Comitê Executivo, visando garantir a correção de possíveis equívocos humanos, haja vista a complexidade e seriedade do processo, oportunizou às instituições educacionais a possibilidade de conferirem suas contribuições, anteriormente à realização das plenárias, garantindo sua participação. Para tanto foi instituída logística

de plantão, de forma que as equipes escolares pudessem certificar-se da aceitação de sua contribuição ou se percebessem que sua participação, via formulário *on line (link)*, não fora devidamente contemplada, poderiam solicitar a correção. Finalizado o período de plantão para recebimento e acolhimento de possíveis correções, as contribuições que não apresentaram um texto que pudesse ser inserido ou suprimido; que não indicava a ação a ser realizada; ou apresentava uma “opinião” não expressa em texto que pudesse ser agregado ao documento, foram consideradas prejudicadas, sendo que esse processo foi adotado como padrão para todos os eixos. Dessa forma, o Comitê, a partir de registros e ações, garantiu total transparência no processo.

Ainda no que se refere às contribuições (prejudicadas ou rejeitadas), é importante salientar, que durante as plenárias, de acordo com o “Regimento Interno das plenárias para validação do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba/2016”, houve a possibilidade de entrega de novas contribuições para serem analisadas, debatidas e votadas na Plenária Final. Dessa forma o debate foi oportunizado tanto nos estudos realizados nas instituições educacionais, quanto por meio das plenárias, com espaço e voz a toda comunidade escolar, incluindo pais e responsáveis que quiseram participar. Destaca-se que o processo não sofreu alterações metodológicas em nenhum dos eixos, visto que todas as ações de análise, discussão e alteração do texto-base foram decididas nas plenárias, nos termos do regimento aprovado pelos participantes na primeira plenária.

Cabe destacar que, acerca **dos espaços e tempos** oportunizados para os estudos, debates e aprovação da atualização do Marco Referencial, o Comitê Executivo sempre buscou que fossem mais ampliados do que os que aconteceram de fato. As plenárias foram exaustivamente pleiteadas para que se realizassem em horário de trabalho, a partir de convocação e com a garantia de professores eventuais para os professores. As ações formativas aos docentes, em horário de trabalho, também constaram nas pautas de trabalho contundentemente. O Comitê acompanhou os esforços da Secretaria da Educação em buscar autorização e meios para a concretude dessas reivindicações, mas não poderia deixar de registrar a falta que este “ampliar” fez ao processo e ressaltar sobre a necessidade de que novos tempos e espaços sejam planejados de forma que o documento que ora se apresenta seja, de fato, conhecido, analisado, discutido e problematizado por toda a rede, objetivando



que venha a fazer parte do cotidiano dos saberes e fazeres que permeiam as ações de ensino e aprendizagem da Rede Pública Municipal de Sorocaba.

Ao trabalho que o Comitê tem visto como “demanda ‘quase’ finalizada” agregam-se muitos sentimentos que vão além do compromisso profissional assumido e a realização de vê-lo findado. Amizades foram constituídas ao longo das incansáveis reuniões; respeito às divergências de ideias foram conquistadas; cada e todos um que estiveram envolvidos com a revisão do Marco Referencial aprenderam a defender pontos de vista em um contexto de que cada vista vê um ponto... Foi um exercício de autoria a muitas mãos, a muitas vozes... O desejo explícito do Comitê sempre foi que os debates e discussões saíssem dos espaços e tempos das reuniões semanais e ganhassem outros espaços e outros tempos. O Comitê viu isso acontecer em inusitadas situações...

Por fim, o documento que é entregue à rede, fruto do movimento registrado nessas “memórias”, está dividido em três partes, sendo que a primeira apresenta um histórico do ensino público municipal de Sorocaba com ênfase aos referenciais que fundamentaram o seu fazer pedagógico ao longo da história e, na sequência, os quatro eixos do Marco Referencial. Todo esse movimento compreende-se como um “Marco”, para cada membro do Comitê, que em meio às crises de euforia e medo, poderá agora, ainda que não mais enquanto Comitê, acompanhar e participar dos desdobramentos de um documento que precisa ser vivo e dinâmico... uma vez que não está pronto ou acabado... está, na verdade, acontecendo!

***Prof.<sup>a</sup> Ma. Solange [SOL] Aparecida da Silva Brito***  
***Coordenadora do Comitê Executivo para atualização do Marco Referencial***

## Sumário

Histórico - Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba .....	19
1.EIXO I - SOCIEDADE E ESCOLA SOB A ÓTICA DA DEMOCRACIA .....	29
1.1-Concepção de sociedade democrática e função social da escola.....	29
1.1.1 Apontamentos conceituais .....	30
1.1.2 Educação, Escola e Sociedade .....	32
1.2 - Cidadania, Participação, Autonomia e Gestão Democrática .....	39
1.3 Educação e sustentabilidade.....	48
1.3.1 O que é a Carta da Terra? .....	52
1.3.2 Breve Histórico sobre a Carta da Terra .....	53
1.3.3 A utilização do documento Carta da Terra para as escolas da Rede Municipal de Sorocaba ..	54
1.4 Sociedade da informação (tecnologia e comunicação) .....	60
EIXO 2. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO .....	67
2.1 Marcos legais.....	68
2.2 Concepções de desenvolvimento humano .....	72
2.3 Relações Humanas (Diversidades) .....	79
2.3.1 Marcos Legais.....	81
2.3.2. Relações de Gênero e Sexualidade (Combate ao preconceito) .....	83
2.3.3 A escola na perspectiva da Educação Inclusiva.....	87
2.3.4 Relações étnico-raciais .....	94
3. EIXO 3 – O CURRÍCULO PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA .....	96
3.1 Concepções de Currículo.....	96
3.1.1 Marcos legais.....	96
3.1.2 Reflexões sobre as teorias de currículo .....	104
3.2 Concepções de Ensino e de Aprendizagem.....	114
3.2 1. Marcos Legais .....	114
3.2.2. Processos de Ensino e de Aprendizagem: perspectivas e possibilidades .....	120
3.3 - Avaliação na Educação .....	126
3.3.1 – Marcos Legais .....	126
3.3.2 Limites e possibilidades para uma avaliação de qualidade social.....	130
EIXO 4 - FORMAÇÃO E CONDIÇÃO DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO .....	142
4. 1 Marcos legais: formação, espaços e condições de trabalho na escola .....	142
4.2 Concepções de formação inicial e continuada dos profissionais da educação.....	156

4.3 Trabalho docente: profissionalização e precarização .....	160
REFERÊNCIAS.....	168
ANEXOS .....	183

## **Histórico - Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba**

O Marco Referencial constitui uma sistematização dos referenciais filosóficos, sociais, psicológicos e educacionais do trabalho pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba.

A partir do pressuposto de que a educação é direito público e subjetivo de todo cidadão, ela deve ser promovida com a colaboração de todas as instâncias sociais (formais e informais), por meio de relações e práticas sociais, para garantir o pleno desenvolvimento da pessoa humana, respeitando suas integridades física, psicológica e social.

A educação escolar realiza-se em instituições que devem assegurar a todos e a cada um, igualdade de condições para acesso, permanência e sucesso no ambiente escolar, de modo a efetivar-se como educação de qualidade social.

As instituições educacionais devem comprometer-se com o fazer pedagógico em busca da concretização da formação do ser humano e da/na garantia dos direitos humanos, em prol da educação como humanização e da dignidade do sujeito histórico, considerando o contexto individual, familiar, comunitário e regional.

Logo, a função social da instituição escolar no mundo contemporâneo é dar condições a cada educando para que possa identificar-se e assumir-se como sujeito histórico e enfrentar, conscientemente, as adversidades sociais, agindo e interagindo socialmente para a vivência digna e amparada por todos os seus direitos. Educação e escola são concebidas, então, como práticas sociais que buscam significados e sentidos no contexto sócio-histórico experienciado e vivido pelos sujeitos.

Nesse sentido, a instituição escolar deve redefinir suas características e concepções éticas, estéticas, identitárias, culturais, de espaços e tempos educacionais, a fim de dar conta da complexidade do mundo contemporâneo, dos desafios que lhe são inerentes e da inserção de todos e cada educando, nesse

contexto social. E isso só é possível com um Projeto Político-Pedagógico<sup>2</sup> (PPP) coerente e consistente à realidade e aos desafios de cada comunidade.

A Secretaria da Educação do Município de Sorocaba, reconhecendo a importância do PPP para a formação cidadã das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que frequentam nossas instituições educacionais e, considerando o processo histórico vivido pelos profissionais da rede municipal de ensino, na tarefa cotidiana de colaborar com a educação desses sujeitos, tem nos últimos anos mobilizado as comunidades escolares em torno de um objetivo comum: construir coletivamente o PPP em cada unidade escolar da sua rede de ensino.

A Secretaria da Educação tem procurado articular as equipes escolares, oferecendo-lhes momentos de orientação, reflexão e discussão acerca das concepções que fundamentam a natureza do PPP; tendo como referência os pressupostos teórico-metodológicos de Veiga (2013; 2005), Vasconcellos (2000) e Gandin (1999; 1994), numa perspectiva crítica, assim como as experiências acumuladas nos vários processos de construção de projetos institucionais.

Considerando a diversidade de proposições metodológicas para esse fim, a Secretaria da Educação de Sorocaba adotou uma estrutura de condução do processo de construção do PPP constituída de três grandes atos interdependentes: Marco Situacional (diagnóstico da realidade educacional), Marco Conceitual (pressupostos teóricos da educação escolar – para quem educar institucionalmente) e Marco Operacional (Como responder, de forma concreta, ao que se espera da escola, a partir de sua realidade imediata numa relação dialética com os pressupostos teóricos).

Conforme cronograma apresentado pela Secretaria da Educação, no Caderno de Orientações nº 6, no primeiro semestre de 2016, a rede municipal de ensino estaria mobilizada em torno do seu Marco Referencial, o qual subsidiaria as unidades escolares na elaboração de seu Marco Conceitual (PPP).

Embora se observe um cronograma específico para tratar desses atos, há de se considerar que os mesmos são elementos interdependentes e a opção por distribuí-

---

<sup>2</sup> O Projeto Político-Pedagógico deve ser compreendido como um planejamento global de todas as ações de uma instituição educativa, abrangendo direcionamentos pedagógicos, administrativos e financeiros. É um instrumento de gestão democrática que possibilita a reflexão crítica e contínua a respeito das práticas, dos métodos, dos valores, da identidade institucional e da cultura organizacional (VEIGA, 2001, p. 13 apud SOROCABA, 2015, p.5).

los numa organização temporal, busca tão somente, possibilitar uma melhor otimização e flexibilidade da dinâmica escolar, dada a complexidade de atividades que compõe o seu cotidiano.

Como afirma o Caderno de Orientações SEDU nº 05, “Diretrizes para a construção do Projeto Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba”:

O Marco Conceitual corresponde à direção, ao fundamento maior, ao ideal geral da instituição. No Marco Conceitual são expressas as grandes opções do grupo, sua utopia/função social. Toda educação se baseia numa visão de homem e de sociedade, porém, estas visões precisam ser explicitadas e discutidas, propiciando a coerência necessária nas decisões e nos fazeres pedagógicos (SOROCABA, 2015, p. 9).

No processo de diálogo entre a Instituição Educacional e o Sistema de Ensino, a construção do Marco Referencial deve expressar referenciais globais e, dialeticamente, peculiares do fazer pedagógico da rede municipal de ensino, associados ao projeto pedagógico de cada instituição escolar, naquilo em que cada qual planeja para o processo do desenvolvimento humano, social, cultural e cognitivo de cada sujeito. A partir daí o Marco Conceitual indica o rumo que a escola escolhe, apoiada em crenças e na cultura da coletividade envolvida; implica, portanto, em fundamentação para o projeto político da instituição educacional, da essência da existência da escola, bem como das perspectivas de seu percurso.

A Rede Municipal de Ensino de Sorocaba percorreu um caminho, cronologicamente, pouco extenso para a elaboração do Marco Referencial. Este é um documento recente na rede de ensino que, atualmente, passa por atualização, sendo precedido, por longo tempo, pelo ideário da rede municipal cujo currículo prescrito para o sistema educativo implicava numa educação humanista compreendida como inclusiva.

Para a primeira versão, no ano de 2010, a Secretaria de Educação, sob a assessoria do Instituto Paulo Freire, promoveu encontros temáticos com profissionais da educação para estudos e proposições para sua construção. Ao longo daquele ano, o material que foi construído, democraticamente, transitava entre instituições educacionais e secretaria da educação para, sob a coordenação da assessoria externa, ser lapidado num documento final que representasse a rede de ensino.

Destaca-se que, o início do processo de construção do Marco Referencial (1ª versão) articulou-se com a sistematização da Leitura de Mundo das equipes escolares,

contemplando especificidades das comunidades e dos bairros, conseqüentemente, dos sujeitos da localidade.

Durante o processo, as estratégias para diálogos com as instituições educacionais não foram suficientes e resultaram num trabalho que não caracterizou totalmente os anseios e as reais necessidades da rede de ensino, naquele momento. Como consequência, a versão finalizada tornou-se mais um documento burocrático do que, propriamente, representativo e de subsídio ao trabalho pedagógico.

É sabido que a educação, meio de formação do ser humano, sempre esteve intrinsecamente relacionada com o contexto sócio-histórico das diferentes sociedades, de modo que para promover a condução dos ideais educacionais, os sistemas de ensino implantam práticas, valores e diretrizes de caráter pragmático que corroboram com a sociedade vigente (no caso, capitalista) e Sorocaba não foge à regra. O desenvolvimento da cidade implicou diretamente no seu processo educacional.

Considerando os vários ciclos econômicos e de desenvolvimento pelos quais Sorocaba passou, entre eles, tropeirismo, mineração, industrialização têxtil, é possível afirmar que a atividade econômica e seus desdobramentos sociais influenciaram o modo de vida, os costumes e as tradições das pessoas que ali se estabeleciam e/ou por ali passavam, bem como suas intencionalidades educativas. A existência da estrada de Ferro Sorocabana contribuiu para o progresso industrial na região, pois facilitou o transporte de máquinas pesadas para a instalação das indústrias, bem como de escoamento da produção, levando Sorocaba a ser conhecida como a *Manchester Paulista*.

Em meados do século XIX, houve o surgimento das primeiras escolas femininas, funcionando como internato e semi-internato. Na sequência, por influência de transformações de uma sociedade rural-agrícola para uma sociedade urbano-comercial, ainda no final do Império, no campo educacional, o pensamento católico começou a enfrentar oposição do positivismo, intensificado pela luta em defesa da escola pública, laica e gratuita e em nossa cidade, observou-se um aumento do número de grupos escolares e, escolas isoladas, atendendo maior número de estudantes.

Vale ressaltar que o atendimento às crianças em idade pré-escolar teve início em 1954, quando a municipalidade decidiu criar o primeiro parque infantil na Vila Hortência, denominado Parque Infantil Antônio Carlos de Barros. Esse foi

desativado/demolido em 2008, dando lugar a uma Casa do Cidadão e a uma Área de Transferência de Passageiros para transporte coletivo. Em 1970, os parques infantis foram transformados em Centros de Educação e Recreação Infantil, com atividades planejadas para o desenvolvimento cognitivo, não apenas recreação, como era nos parques infantis. Em 1974, os Centros de Educação e Recreação Infantil passaram a denominar-se Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's). Em 1978, surgiram os Centros de Convivência do pré-escolar (CECOPES), com caráter de integração comunitária (NOGUEIRA, s/d, s/p.).

Entre 1983 e 1987, durante o governo de Flávio Nelson da Costa Chaves, as EMEI's e CECOPES unificaram-se, transformando-se em Pré-escola Municipal de Sorocaba (PEMSO), com uma filosofia pedagógica centrada na criança. Posteriormente, em decorrência da Lei 4.599, de 6 de setembro de 1994, com a instituição do Quadro e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Sorocaba, unificaram-se as creches e pré-escolas, sob a denominação de Centros de Educação Infantil (CEI's), os quais passaram a ter um caráter educacional e não somente assistencialista, que até os dias de hoje, atendem crianças de 0 a 5 anos de idade. A primeira creche foi inaugurada em 1981, no Bairro Maria do Carmo, onde hoje funciona o CEI 58. Até então, para as demais etapas de ensino, o Estado era o provedor.

Assim, depois do surgimento do primeiro CEI, a ampliação do número de instituições educacionais tornou-se um fato inevitável, tanto em respeito às determinações da Carta Constitucional de 1988, como à própria demanda populacional que a cidade já identificava. O número de escolas cresceu, abrangendo também as demais etapas e modalidades da Educação Básica, como o ensino fundamental e ensino médio, inclusive o ensino profissionalizante e o magistério (respectivamente, nas Escolas Municipais Achilles de Almeida e Getúlio Vargas); Educação Especial (iniciou-se em 1993, com o “Projeto de Integração do Portador de Deficiência”, mais direcionado à educação infantil; além disso, abriram-se classes especiais de deficiência intelectual na EM Getúlio Vargas, deficiência visual na EM Leonor Pinto Thomaz e deficiência auditiva, na EM Flávio de Souza Nogueira; posteriormente, em 2009, com o Centro de Referência Educacional, planejou-se a implantação das salas de recursos multifuncionais, culminando com a abertura, em 2010, de 10 salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE, em diferentes escolas/bairros);



Educação de Jovens e Adultos (em 1989, iniciou-se como projeto experimental para educação de jovens e adultos/séries iniciais, no SESI Vila Barão (hoje desativado) e, em 1990, tal projeto expandiu-se para Projeto Alfa Vida, com 25 turmas em diferentes escolas/bairros), o que implicou ajustes significativos no projeto pedagógico da rede.

Ao longo de todo o processo educacional de Sorocaba, buscou-se uma educação construtivista/interacionista<sup>3</sup> e humanista, de forma que as ações pedagógicas estivessem contextualizadas à realidade local. Diante desse contexto, a Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, refletindo sobre compromissos que baseavam o trabalho educacional no município, formulou, no ano de 2010, o seu Marco Referencial.

À época, a discussão em torno de um documento referência estruturou-se nos temas: Desenvolvimento Humano, Avaliação, Currículo, Diversidade, Concepção de Ensino e Aprendizagem, Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais da Escola e Gestão Escolar Democrática, possibilitando a construção do Marco Referencial e apostando no projeto eco-político-pedagógico<sup>4</sup> das instituições educacionais. O objetivo era que tal documento pudesse conduzir o olhar dos atores do processo educacional em relação aos desafios por eles enfrentados, na medida em que passavam a compreendê-los numa perspectiva crítica e utópica que, em Paulo Freire, se traduz como *inédito viável* (Freire, 1996).

Concomitantemente, na busca de educação de qualidade para todos/as e cada um/a, a Secretaria da Educação, respaldada pelo Sistema Municipal de Ensino, priorizou a definição de projetos e ações voltados à estruturação e funcionamento de um Centro de Referência em Educação (CRE) 2011, para que se pudesse valorizar e viabilizar, efetivamente, o caráter humanista e inclusivo da educação; bem como sintonizá-lo com os sinais de uma era marcada, essencialmente, pela aquisição cada vez mais rápida do conhecimento, por todo sujeito, independentemente de suas reais condições de aprendizagem. No que se refere aos objetivos do CRE, cabe destacar que ainda se encontra em processo de consolidação.

---

<sup>3</sup>Construtivismo refere-se à posição filosófica de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo humano, segundo o qual este é uma construção do próprio homem, tanto coletiva como individualmente. Interacionismo refere-se à posição filosófica de Vygotsky, de forma que o desenvolvimento cognitivo não ocorre independente do contexto social, histórico e cultural no qual o homem vive (MOREIRA, 2014).

<sup>4</sup> A dimensão “eco” é inserida na identificação do PPP pela metodologia do Instituto Paulo Freire, assessoria externa responsável por todo processo de construção da primeira versão do Marco Referencial (2011).

Portanto, ficou patente a preocupação de se colocar Sorocaba na rota dos grandes compromissos nacionais pela Educação de Qualidade para Todos. Essa decisão norteou, ao longo dos anos, a trajetória educacional da Rede Municipal de Educação que instituiu, em 1998, seu próprio Sistema de Ensino reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação, pelo Parecer CEE nº 197/98 e serviu de base para que, hoje, o município possa atender às demandas próprias de cada etapa e modalidade. Vale ressaltar que, em 2010, Sorocaba foi reconhecida pela UNESCO como Cidade Educadora.

Hoje, Sorocaba é administrada a partir de um plano diretor que viabiliza seu desenvolvimento de forma setorizada, na busca de otimizar a ocupação do espaço e de seus benefícios ao povo sorocabano, que busca manter o acolhimento às populações imigrantes para seu interior. Na esteira desse processo, Sorocaba, terra de localização privilegiada e de uma diversidade múltipla, ainda necessita enfrentar vicissitudes sociais como geração de empregos e de mais renda, atendimento escolar para toda a demanda de Educação Básica e sustentabilidade para sua população e suas necessidades, entre outras.

Nesse mundo de incertezas e, contraditoriamente, de normatizações sociais, a educação de qualidade social é a possibilidade concreta e visível capaz de transformar as relações sociais e o funcionamento da sociedade, por meio do exercício do pensar e de uma postura de indagações e resistências, em prol de todos e de cada um.

A escola constitui-se, portanto, escola uma organização temporal, onde estudantes devem adequar seus tempos e ritmos de aprendizagem de modo mais singular, a fim de tornarem-se sujeitos com capacidade intelectual, preparados para inserções políticas, econômicas e culturais constitutivas da real democracia. Idealizada, ela precisa acolher diferentes saberes e manifestações culturais, empenhando-se em se constituir, também, como espaço de diversidade, a partir da proposição de uma escola emancipadora e libertadora. O PPP de cada instituição poderá viabilizar esses objetivos, respaldado pelo Marco Referencial da rede de ensino.

Nesse contexto que se faz presente, a Rede Municipal de Ensino de Sorocaba atende, atualmente, 55.008<sup>5</sup> estudantes, sendo 25.426 matriculados na Educação

---

<sup>5</sup> Dados da Secretaria da Educação, em 18/11/16.

Infantil (Creche, 12.276 alunos e pré-escola, 13.150 alunos); 28.649 matriculados no Ensino Fundamental (sendo, 27.023 matrículas no Fund. I e 1.626 matrículas no Fund. II – do total de matrículas no Fundamental, há 4.153 matrículas na Escola em Tempo Integral e 372 estudantes da Educação Especial), 590 estudantes matriculados no Ensino Médio, 343 na Educação de Jovens e Adultos, o que significa afirmar o quão desafiador é para a instituição educacional desenvolver sua função social. Há de se considerar ainda a necessidade de ampliação do número de CEIs e escolas de ensino fundamental de 9 anos, conforme determinações legais, descritas no inciso V, do artigo 11, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Por isso e para isso, o Marco Referencial da Rede Municipal de Sorocaba passa por um processo de revisão e atualização que, sob a coordenação de um comitê, teve seus trabalhos iniciados em dezembro de 2014. O Comitê foi constituído por profissionais da educação de diferentes segmentos eleitos pelos pares, por meio de votação *online*, com vistas a garantir representatividade dos mesmos. O objetivo é, a partir de estudos específicos pelo Comitê e contribuições dos debates e percepções das equipes escolares, formatar um texto coletivo, construído, democraticamente, para que o documento possa representar os seus anseios e expectativas.

Busca-se com esse trabalho subsidiar a rede de ensino, teoricamente, com concepções que sustentem os trabalhos educacionais, de forma a possibilitar a consolidação de educação de qualidade, considerando a qualificação do processo de ensino e de aprendizagem para todos os sujeitos de direitos, efetivando, sobremaneira, a garantia do direito à educação a todos os cidadãos e cidadãs.

A necessidade de atualização geral das concepções e princípios que subsidiam a educação escolar do Sistema Municipal de Ensino considera a complexidade do mundo contemporâneo e a realidade que se apresenta desafiadora aos educandos, no tocante ao mundo tecnológico, às relações de poder, ao mundo do trabalho, à igualdade de oportunidades para todos e cada sujeito de direitos, aos deveres de cidadania, ao respeito à dignidade humana e ao bem comum, à efetivação do regime democrático, à preservação dos recursos ambientais, à redução das desigualdades, ao fortalecimento da tolerância recíproca em que se assenta a vida social, ao respeito às diferenças e à diversidade de tratamento para assegurar igualdade de direitos a todos/as e cada um/a. Isso, para que se possa assegurar e possibilitar o acesso de todos e todas ao conhecimento e aos elementos da cultura da humanidade, no

desenvolvimento do potencial humano para o exercício de direitos sociais, civis e políticos.

Nesse processo, de modo a contemplar os desafios aos quais tal documento tem a finalidade de subsidiar, a proposta do Comitê para estudo e reestruturação do documento final do Marco Referencial, se apresenta com os seguintes eixos: **EIXO 1. SOCIEDADE E ESCOLA SOB A ÓTICA DA DEMOCRACIA** -Concepção de Sociedade Democrática e Função Social da Escola; Cidadania, Participação, Autonomia e Gestão Democrática; Educação e Sustentabilidade; Sociedade da Informação (tecnologia e comunicação); **EIXO 2. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO**– Marcos Legais; Concepções de Desenvolvimento humano (bebê, criança, infância, adolescência, juventude, idade adulta); Relações Humanas (diversidades); **EIXO 3. O CURRÍCULO PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA** - Concepções de Currículo (Marcos Legais, Reflexões sobre as Teorias de Currículo); Concepções de Ensino e de Aprendizagem (Marcos Legais, Processos de Ensino e de Aprendizagem: perspectivas e possibilidades); Avaliação na Educação (Marcos Legais, Limites e Possibilidades para uma avaliação de qualidade social); **EIXO 4. FORMAÇÃO E CONDIÇÃO DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO** – Marcos Legais: formação, espaços e condições de trabalho na escola; Concepções de formação inicial e continuada dos profissionais da educação; Trabalho Docente: profissionalização e precarização;

O Comitê Executivo, a partir da proposição de ações e estratégias ao longo do processo de revisão/atualização do Marco Referencial, pretendeu que as equipes escolares participassem efetivamente da elaboração do documento final. O percurso foi extenso, valoroso para a construção de conhecimentos e buscou oportunizar a concretude de referenciais que atendam às expectativas e necessidades da rede de ensino, das unidades escolares em suas proposições educacionais e a garantia do direito à educação de qualidade para cada sujeito protagonista de seu percurso formativo. No entanto, todo o movimento pautou-se na consciência dos limites e possibilidades do que era pretendido, uma vez que todo processo foi permeado por um contexto antagônico e contraditório aos anseios idealizados.

Esse processo se desenvolveu em um contexto social e educacional em que as bases democráticas buscaram se fortalecer e, com elas, garantir a participação efetiva

do sujeito histórico na construção de sua própria história, de forma que houvesse integração entre educação, escola e sociedade para alcançar objetivos comuns.

## **COMITÊ EXECUTIVO DO MARCO REFERENCIAL**

## 1.EIXO I - SOCIEDADE E ESCOLA SOB A ÓTICA DA DEMOCRACIA

### 1.1-Concepção de sociedade democrática e função social da escola

*Nenhum homem é uma ilha, isolado em si mesmo; todo homem é um pedaço do continente, uma parte da terra firme. Se um torrão de terra for levado pelo mar, a Europa fica diminuída, como se fosse um promontório, como se fosse o solar dos teus amigos ou o teu próprio; a morte de qualquer homem me diminui, porque sou parte do gênero humano, e por isso não me perguntes por quem os sinos dobram; eles dobram por ti.*  
John Donne (poeta inglês - Séc. XVII)

A prática educativa se estabelece num contexto de diversidade em que diferentes visões de mundo e experiências de vida são partilhadas dentro da escola.

Educadores, alunos, pais e comunidade, trazem consigo, ainda que de forma não plenamente definida ou compreendida, valores, crenças e conceitos, que visam apresentar explicações sobre o mundo, o homem, a realidade que nos cerca. Assim, há de se considerar que é no âmbito do processo educativo que mais íntima se afirma a relação entre teoria e prática, uma vez que a educação, embora sendo em sua essência uma prática, é uma prática intrinsecamente intencionalizada pela teoria.

Cabe salientar que as concepções que serão apresentadas não esgotam o universo da literatura educacional. Pelo contrário, constituem-se um breve apontamento dos constructos teóricos que se fazem presentes, orientando a práxis educativa, seja no universo acadêmico dos cursos de graduação e pós-graduação na área da educação, seja na dinâmica do cotidiano escolar, ou ainda na definição das políticas públicas.

Pretende-se, portanto, com as concepções que se seguem, lançar bases de discussão que ajudem a refletir sobre a prática à luz da teoria, de modo a provocar as mudanças necessárias nas concepções de mundo, de sociedade, de realidade, de humanidade para que impactem positivamente na consolidação de uma educação de qualidade social para os estudantes.

### 1.1.1 Apontamentos conceituais

O que é sociedade?

O título do Eixo I: SOCIEDADE E ESCOLA SOB A ÓTICA DA DEMOCRACIA<sup>6</sup> aponta, logo de início, uma opção conceitual em relação ao modo de organização destas importantes instituições: a sociedade e a escola, que adotam claramente a democracia como conceito, como princípio institucional e como forma de governo. E, mais, adota a democracia como um modo de ser e de pensar.

Tal opção encontra sua justificativa, entre outros fatores, no próprio processo histórico de construção do Estado brasileiro, o qual encontra-se na atualidade amparado em sua Constituição de 1988, a chamada Constituição Cidadã, em cujo Artigo 1º estabelece que a República Federativa do Brasil constitui-se um Estado Democrático de Direito.

Esse Estado Democrático de Direito só é possível a partir da existência de uma sociedade. A respeito da compreensão do termo sociedade, encontra-se a seguinte definição no dicionário Michaelis:

SOCIEDADE: 1. Conjunto relativamente complexo de indivíduos de ambos os sexos e de todas as idades, permanentemente associados e equipados de padrões culturais comuns, próprios para garantir a continuidade do todo e a realização de seus ideais. Nesse sentido, o mais geral, a sociedade abrange os diferentes grupos parciais (família, sindicato, igreja etc.) que dentro dela se formam. 2. Organização dinâmica de indivíduos autoconscientes e que compartilham objetivos comuns e são, assim, capazes de ação conjugada.

Observa-se, a partir dessa definição, que a sociedade é um sistema de interações humanas, padronizadas culturalmente, constituindo-se de símbolos, valores e normas, como também de posições e papéis. Assim, a sociedade é vista

---

<sup>6</sup>Silvestrini (2006) analisa que Chauí (2004) ao definir a concepção da democracia social considera que a mesma é fundada na compreensão do social, da divisão interna da sociedade em classes a partir da exploração econômica. Como luta de classes, esta concepção vem superar a ideia instituída pelo conceito liberal que reduz democracia a um regime de governo. A compreensão da democracia social amplia este conceito para uma sociedade democrática. Assim, a sociedade consciente de sua divisão em classes é que estabelece o justo/injusto, o possível/necessário. Esta concepção é definida por Chauí como uma forma sóciopolítica que faz uso do princípio de participação, exercida como intervenção direta ou como interlocução social que deve determinar e controlar a ação de seus representantes. Eleger significa “dar aquilo que se possui”, desta forma a sociedade afirma-se soberana, não estabelece alternância de poder, mas declara que o poder está sempre vazio, pois a sociedade é que o detém.

como um sistema em que a gênese se dá a partir da necessidade natural de socialização do ser humano, o que significa entender o homem como um ser social por natureza.

A esse respeito, Aristóteles (384-322 a.C.) entende que a sociabilidade é uma propriedade essencial do homem. Na sua visão, o homem é constituído de corpo e de alma, essencialmente. E, por essa constituição, para que haja autorrealização, é sendo necessário criar vínculos sociais para satisfazer suas próprias necessidades e vontades. É a natureza do homem que o impulsiona a querer associar-se e interagir com os demais: “O homem é, por sua natureza, um animal político.” (Aristóteles, de sua obra: A política).

Nesse mesmo entendimento, encontra-se em Roma, no século I a.C., a afirmação de Cícero de que

[...] a primeira causa de agregação de uns homens a outros é menos a sua debilidade do que um certo instinto de sociabilidade em todos inato; a espécie humana não nasceu para o isolamento e para a vida errante, mas com uma disposição que, mesmo na abundância de todos os bens, a leva a procurar o apoio comum (Aristóteles, de sua obra: Da República).

O Conselho Nacional de Educação, em seu Parecer nº 07/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, traça algumas considerações acerca do conceito de sociedade em sua relação com a educação. Nesse sentido,

A sociedade, na sua história, constitui-se no *locus* da vida, das tramas sociais, dos encontros e desencontros nas suas mais diferentes dimensões. É nesse espaço que se inscreve a instituição escolar. O desenvolvimento da sociedade engendra movimentos bastante complexos. Ao traduzir-se, ao mesmo tempo, em território, em cultura, em política, em economia, em modo de vida, em educação, em religião e outras manifestações humanas, a sociedade, especialmente a contemporânea, insere-se dialeticamente e movimenta-se na continuidade e descontinuidade, na universalização e na fragmentação, no entrelaçamento e na ruptura que conformam a sua face (BRASIL, 2010, p. 10).

Ante o exposto, entende-se que a sociedade é fruto da própria natureza humana, de uma necessidade natural de interação. O homem tem necessidade de conviver com seus semelhantes, de se desenvolver e de se completar. No entanto, essa interdependência recíproca não exclui a participação da consciência ou da vontade humana. Consciente de que necessita da vida social, o indivíduo procura melhorá-la e torná-la mais viável. A sociedade, em suma, seria o produto de um impulso natural conjugado com a vontade e consciência humana.



Corroborando essa concepção, Severino (1994) afirma:

Na verdade, a espécie humana só é humana à medida que se efetiva em sociedade; não se é humano fora de um tecido social. E, por isso mesmo, o conhecimento, a cultura, o trabalho e a educação pressupõem um solo de relações sociais, não apenas como referência circunstancial, mas como se fosse uma placenta, que nutre toda e qualquer atividade realizada pelos sujeitos individuais (p. 68).

### **1.1.2 Educação, Escola e Sociedade**

Com bases nas considerações apresentadas acerca da concepção de sociedade, é possível situar a instituição educacional, enquanto elemento integrante do todo social e que é afetada pelas estruturas construídas, historicamente, pelo homem e pela mulher em suas relações, tais como a política, a economia, a religião, a arte, a ciência, entre outras. É nessa dinâmica que se inscreve a compreensão do projeto de Nação, o da educação nacional e, nesse, o da instituição educacional, com sua organização, seu projeto e seu processo educativo em suas diferentes dimensões, etapas e modalidades.

A respeito da relação entre educação e sociedade, afirma Libâneo (2012):

Com efeito, a escola é instância integrante do todo social, sendo afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade. Assim, as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, atitudes, modos de agir e comportamentos de professores e alunos, bem como práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais. Isso mostra que há uma relação de influência mútua entre a sociedade, o sistema de ensino, a instituição escolar e os sujeitos – ou seja, as políticas e as diretrizes do sistema de ensino podem exercer forte influência e controle na formação das subjetividades de professores e alunos (p. 415-416).

Compreende-se, pois, a educação escolar como uma prática formal e explícita, que mantém um vínculo quase que orgânico com a sociedade. Assim, a educação institucionalizada, vista sob a ótica de sua inserção social, adquire uma nova significação: é concebida como uma prática social e histórica concreta. Trata-se de um processo sociocultural que se dá na história de uma determinada sociedade, envolvendo comportamentos sociais, costumes, instituições, atividades culturais e organizações administrativas. Nesse sentido, afirma Severino (1994):

A história não é apenas um acúmulo sucessivo de fatos, mas a articulação de acontecimentos, produzidos pelas ações dos homens em sua interação social, no seu relacionamento com a natureza, com os seus semelhantes e com os seus próprios produtos simbólicos. (p. 111)

Na perspectiva histórico-social, a educação é concebida como processo individual e coletivo de constituição de uma nova consciência social e de reconstituição da sociedade pela rearticulação de suas relações políticas. Fins e valores se definem pelo tipo de relação de poder que os homens estabelecem entre si, na sua prática real, sendo os critérios de avaliação da ação e da educação eminentemente políticos.

Para Paulo Freire (1986, p. 17), "Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra." A educação é política por natureza, pois sua ação sendo voltada ao ser humano reveste-se do caráter inacabado do qual o próprio homem tem consciência: "Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão" (FREIRE, 2011, p. 42).

A educação pode ser entendida, nesse sentido, sob três aspectos: 1 – como um evento social que se desdobra no tempo histórico; 2 – como uma mediação da sociabilidade, uma vez que a prática educativa também se reveste da finalidade intrínseca de inserir os sujeitos no universo social, tendo em vista que esses não poderão existir fora do tecido social; 3 - como uma interação que influencia os rumos da sociedade.

A partir dessa relação entre educação e sociedade e considerando que ambas se entrelaçam no processo de formação humana, pode-se analisar mais detalhadamente o papel social da educação escolar no contexto brasileiro atual.

Toma-se, neste caso, como ponto de partida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/1996, a qual "disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias" (Art. 1º, § 1º), e que deverá estar vinculada ao mundo do trabalho e das práticas sociais (Art. 1º, § 2º).

A partir dessa delimitação traçada pela LDBEN, pode-se considerar, conforme aponta Carneiro (2012), que a educação atrai quatro conceitos estruturantes do novo mapa de referência da escola, enquanto palco principal do processo educativo:

- a) A educação é vista como uma **prática social**, isto é, uma atividade socialmente produzida e, ao mesmo tempo, produtora de existência social.

Também é compreendida como a soma de processos históricos determinados pelas ações humanas.

- b) A educação escolar vincula-se ao **mundo do trabalho**, aqui compreendido como o ambiente de construção da sobrevivência, mas, também de transformação social. Diferentemente do mercado de trabalho, o mundo do trabalho é o campo por excelência da realização humana e da construção coletiva da cidadania com qualidade de vida.
- c) A legitimidade dos **movimentos sociais**, enquanto esforços organizados de construção de espaços alternativos de organização coletiva com vistas à emancipação da coletividade.
- d) A diversidade de **manifestações culturais**, entendendo as expressões de cultura enquanto conceito antropológico, que reporta o mundo criado pelo homem por meio de sua intervenção sobre a natureza, ou seja, por meio do trabalho.

Na sequência, a LDBEN trata dos princípios e fins da educação nacional, os quais não poderiam, em hipótese alguma, deixar de constar no Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino, uma vez que nenhum projeto local de educação pode se sobrepor a um projeto de Nação.

Nesse sentido, o Artigo 2º, estabelece: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (grifos nossos).

Observa-se que esse artigo apresenta os princípios, isto é, os elementos que precedem as formas da educação se organizar, e os fins que são os objetivos comuns para orientar a organização e o funcionamento dos sistemas educativos, tendo em vista o cidadão/cidadã que a escola se propõe a formar. Assim, torna-se evidente que toda e qualquer atividade educativa deve se dar num contexto de liberdade, livre de qualquer forma de opressão, e de solidariedade, compreendendo o caráter eminentemente social da educação, a qual se torna impossível sem o estabelecimento de relações humanas.

Nesse sentido, observa-se que os fins maiores da educação (pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho), são dotados de relevância social, importância

pedagógica e prioridade didática, pois sinalizam as políticas de educação para os vários sistemas de ensino e os balizamentos para assegurar o adequado detalhamento da proposta pedagógica da escola.

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (BRASIL, 2010, p.10).

O excerto acima, extraído do Parecer CNE/CEB nº 7/2010, deixa evidente o papel da instituição educacional na sociedade, destacando sua principal função social: a formação do cidadão/cidadã mediante a construção de conhecimentos, valores e atitudes que os tornem solidários/as, críticos/as, éticos/as e participativos/as. Nesse sentido, compreende-se que a instituição educacional, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e a socialização do conhecimento produzido, tendo em vista que esse conhecimento não é dado *a priori*. Trata-se de conhecimento vivo e que se caracteriza como processo em construção.

Saviani (1997, p. 18), ao referir-se à função da escola, defende a tese de que “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”, isto porque “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (Id. Ibid., 1997, p. 19). Nesse sentido, é possível compreender que a escola, numa perspectiva histórico-crítica, torna-se responsável por promover o acesso da população ao saber sistematizado. Assim,

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 1997, p. 28).

Pode-se observar, na visão do autor, que as relações estabelecidas no âmbito da instituição educacional e, portanto, no processo de ensino e aprendizagem, são relações construídas entre os sujeitos num processo histórico que se materializa por meio das práticas sociais. Ao caracterizar as relações pedagógicas, condicionadas ainda pela dominação do poder econômico, como produções históricas, vale ressaltar que essas são concebidas não como mecanismos estáticos e imutáveis. Pelo contrário, compreende-se a educação escolar como um meio de formação humana sujeito às inúmeras mudanças em sua produção.

Vale ressaltar que a educação escolar se desenvolve mediante um trabalho educativo, que se caracteriza pela sua intencionalidade pedagógica. Esse trabalho educativo só é possível a partir da existência de dois elementos essenciais: o sujeito e o objeto do conhecimento. No cotidiano escolar, os sujeitos históricos interagem, construindo sentidos e significados sobre o objeto de conhecimento, produzindo saberes, valores e atitudes.

Nesse sentido, Saviani (1997) destaca:

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. [...] O homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (p. 11-12).

Cabe destacar, ainda, que tais funções atribuídas à instituição educacional não surgem simplesmente do acaso. No que se refere às questões políticas, sociais, econômicas e culturais, as funções são construídas num processo histórico e comportam em si um contexto de intensas transformações por que passaram e continuam passando as mais diversas sociedades.

Nesse processo de construção histórica da humanidade, destacam-se como fatores importantes para a definição do papel da escola na atualidade, não apenas as conquistas resultantes das lutas internas de cada país, mas, também as contribuições que resultam do próprio esforço das nações do mundo ao firmarem acordos que

reconhecem a condição de dignidade inerente a todos os seres humanos e da qual advém seus direitos, entre os quais o direito à educação.

Nesse contexto, ao considerar o papel que a instituição educacional assume frente às sociedades contemporâneas, deve-se mencionar as funções que lhe foram delegadas por força de compromissos internacionais, tais como as que constam na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994).

Assim dessa forma, de maneira sintética e com referência nessas Declarações, pode-se afirmar que as instituições educacionais estarão cumprindo sua função social, quando:

1. Compreenderem a educação como um direito fundamental de todos/as e cada um/a, de todas as idades, no mundo inteiro;
2. Reconhecerem suas crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos como sujeitos de direitos;
3. Assegurarem a todos os estudantes, além do acesso, da inclusão e da permanência na escola, o seu sucesso escolar com qualidade social, científica e cultural;
4. Orientarem sua prática educativa no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais;
5. Acreditarem que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional;
6. Reconhecerem que a educação, embora não sendo condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social;
7. Reconhecerem que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento;
8. Considerarem que:
  - a) Cada sujeito tem o direito à educação e deve ter a oportunidade de atingir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

- estabelecidos no Plano Nacional de Educação, considerando sua singularidade;
- b) Cada sujeito tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
  - c) Os sujeitos com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola, que a eles se devem adequar por meio de uma pedagogia que respeite a diversidade e possibilite seu desenvolvimento, a partir de suas potencialidades;
  - d) Os espaços escolares, numa perspectiva inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade mais solidária.
  - e) O ser humano, enquanto membro da sociedade, possa voltar a se equilibrar com a natureza e as condições de harmonia com todos os animais, plantas e a terra como um todo, considerando o ser humano um ser animal.

As concepções atuais de sociedade, de educação e de escola, se referem à educação escolar como mais um espaço que contribui para que o ser humano possa socialmente usufruir dos bens que constituem o patrimônio histórico, cultural, artístico e científico, construído pela humanidade.

Nesse sentido, reafirma-se a importância da Educação Básica e, retoma-se o Parecer CNE/CEB nº 07/2010:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. Da aquisição plena desse direito depende a possibilidade de exercitar todos os demais direitos, definidos na Constituição, no ECA, na legislação ordinária e nas inúmeras disposições legais que consagram as prerrogativas do cidadão brasileiro. (BRASIL, 2010, p. 12).

Para concluir essas reflexões, considera-se relevante o destaque de outra importante contribuição do Conselho Nacional de Educação, que parece apontar claramente o que se espera da escola, no atual tempo e espaço históricos em que nossa sociedade se encontra:

Cabe, pois, à escola, diante dessa sua natureza, assumir diferentes papéis, no exercício da sua missão essencial, que é a de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos. A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2010, p. 20).

Pensar, portanto, na escola pública de qualidade e em sua função social na atualidade, requer que seus atores sociais reconheçam a importância da educação no processo de constituição do ser humano, de modo que as práticas educativas resultem na aprendizagem dos saberes científicos construídos historicamente pela humanidade, e dos valores sobre os quais se assenta nossa sociedade, instrumentalizando nossas crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos para o pleno exercício da cidadania.

## **1.2 - Cidadania, Participação, Autonomia e Gestão Democrática**

Cidadania é a capacidade de intervir nos destinos da sociedade que os sujeitos integram em todos os espaços nela ocupados (escola, bairro e cidade), fiscalizando e acompanhando a tomada de decisões, e a execução de ações de corresponsabilidade na construção da sociedade em que se deseja viver. Ser cidadão/cidadã é uma construção que se dá na criação de oportunidades de vivência de relações sociais em que sejam potencializadas a participação e a autonomia, numa perspectiva de gestão democrática.

Esse cidadão/cidadã se constrói quando a prática dá sentido concreto ao discurso da cidadania. Os conselhos de escola, as associações de pais e mestres, grêmio estudantil, conselho municipal de educação, as comissões e as assembleias realizadas de maneira democrática, dentro e fora das instituições educacionais, e outros colegiados são mecanismos que podem proporcionar a todos os segmentos da comunidade escolar a oportunidade de vivenciar os princípios da cidadania e da democracia por meio da participação dos processos decisórios.



Por sua vez, participação numa visão mais abrangente é entendida como intervenção constante nas definições e nas decisões das políticas públicas tornando-se uma prática social efetiva que sedimenta uma nova cultura de cidadania. Nessa concepção, a população é vista como capaz, sem ser tutelada pelo poder estatal, de planejar e decidir sobre suas reivindicações, bem como de controlar a sua execução. (BORDENAVE, 1994).

Segundo Demo (1988), a participação não é algo natural; é um processo de conquista; pressupõe o aprendizado e, sobretudo, disputa com o poder dominante. Na medida em que há organização e participação, estabelecem-se disputas com o poder constituído e, assim surgem possibilidades de criação de novas formas de poder e de uma nova cultura política. No âmbito da educação,

[...] se os atores são chamados a ocupar um espaço de participação apenas por força da lei, e por meio de participação operacional, cria-se a aparência de “decisão” dos rumos da educação. No entanto, quando aqueles que concretamente produzem a educação passam a ter espaço para a participação qualitativa, que envolve poder de decisão, ocorre um avanço na apropriação da escola como espaço público. (SILVESTRINI, 2006, p. 14)

No que se refere à autonomia, segundo o Art. 15 da Lei 9.394/96, “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. ”

Para Rios (2001), autonomia não significa independência e é sempre relativa, interdependente, intencional e responsável. É relativa uma vez que os espaços de sua construção são de limites e possibilidades nas relações e inter-relações humanas (alteridade). É interdependente, pois a voz é dada ao coletivo e ao mesmo tempo a cada um; a autonomia no espaço escolar não deve ser excludente, nem impositiva. É intencional, pois tem um fim, vai ao encontro dos anseios do bem comum do grupo e, ao mesmo tempo dos interesses dos sujeitos individuais. Finalmente, tem responsabilidade diante da lei, pois as ações geradas por meio desta intencionalidade são construídas na relação com regras já instituídas.

Ainda segundo essa autora, “[...] autonomia significa possibilidades de estabelecer princípios e regras para a ação, reconhecendo e internalizando os valores do contexto ou problematizando aqueles que não se mostram consistentes” (RIOS, 2001, p. 123).

De acordo com Paro (2003, p. 40), “assim como, em âmbito individual a autonomia tem a ver com a elevação das pessoas à condição de sujeito, em âmbito institucional, falar em autonomia da escola é considerá-la sujeito social”. Problematicar e refletir sobre os compromissos do magistério com a prática educativa é uma excelente oportunidade para se construir processos que busquem a autonomia da escola.

Assim, por que valorizar a democracia como marco referencial de um projeto educacional? São muitas as respostas. Por um lado, porque a relação autoritária exclui e impede que todos sejam sujeitos do processo educacional; por outro lado, porque a escola é um organismo público e, enquanto tal, deve atender com qualidade social a todos/as e cada um/a. E, além disso, educar para a democracia é educar para construir sociedades democráticas e sustentáveis, e para o respeito aos direitos humanos, o que é um imperativo dos tempos atuais.

A educação para a cidadania que forma o cidadão/cidadã participativo/a, democrático/a e solidário/a, consciente de seus direitos e deveres, precisa se associar à educação de direitos humanos e à educação que promove sociedades sustentáveis. “Não existe democracia sem direitos humanos, assim como não existem direitos humanos sem a prática da democracia.” (BENEVIDES, 2000) A educação emancipadora cria condições de valores para a superação de costumes arraigados, decorrentes de vários fatores historicamente definidos.

[...] nosso sistema de ensino autoritário elitista, e com uma preocupação muito mais voltada para a moral privada do que para a ética pública; nossa complacência, com a corrupção, dos governantes e das elites, assim como em relação aos privilégios concedidos aos cidadãos ditos de primeira classe ou acima de qualquer suspeita; nosso descaso com a violência, quando ela é exercida exclusivamente contra os pobres e os socialmente discriminados; nossas práticas religiosas essencialmente ligadas ao valor da caridade em detrimento ao valor da justiça; nosso sistema patriarcal e machista; nossa sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes; nosso desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; nosso individualismo consumista decorrente de uma falsa ideia de modernidade. (BENEVIDES, 2000, p.1)

Pode-se e deve-se fazer da escola esse espaço da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que respeitem o direito da vida. Propiciar o desenvolvimento da capacidade de perceber as consequências pessoais e sociais de

suas escolhas, construir o senso de responsabilidade. Tornar o cidadão/cidadã participante, crítico/a, responsável e comprometido/a com a mudança das práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos é fundamental para um país democrático e justo.

Como educar para e pela cidadania e democracia no contexto escolar? Trata-se de oferecer à população espaços de exercício da cidadania. Garantir a oportunidade de aprender a ser democrático, a ser solidário, a acreditar na capacidade de cada um na mudança. Criar condições para que gestores e gestoras, professores e professoras, funcionários e funcionárias, estudantes, pais e comunidade tomem para si o destino de sua escola, para que sejam sujeitos ativos na construção do projeto político-pedagógico com que sonham. É fundamental aprender a expressar-se e a vivenciar o conflito como possibilidade de aprendizagem, a defender ideias, a se organizar e a se articular para viabilizar uma proposta, a escolher seus representantes, a avaliar, coletivamente, a reorientar a prática quando a avaliação apontar essa necessidade.

As assembleias de escola, de classes, os conselhos de escola, as associações de pais e mestres e os grêmios estudantis podem ensinar muito de democracia, participação e autonomia. Experiências vividas por meio deles podem ser levadas para outras esferas da sociedade, capacitando as/os educandas/educandos a serem cidadãos/cidadãos mais conscientes e com melhores condições para agir sobre a realidade em que estão inseridas/os, transformando-a para melhor. É preciso reinventar o poder e entender que ele não é apenas vivenciado no Congresso, Assembleia Legislativa, na Câmara Municipal, etc. Participar das pequenas decisões em casa, no cotidiano da escola, no bairro e na cidade também cria poder de mudança. Por esse motivo é importante criar situações que desenvolvam a autonomia e o senso crítico dos estudantes.

A participação exige aprendizado contínuo e a escola não pode se furtar de criar condições para aprender a fazer. Essas práticas não estão consolidadas entre as pessoas, pois a história de participação e democracia é muito recente. É um processo de aprendizagem e há muito a aprender ainda, garantindo às crianças, aos adolescentes, jovens, adultos/as e idosos/as espaços para manifestações do que pensam sobre o mundo em que vivem, seus projetos de vida, suas expectativas em relação aos estudos, à educação, à profissão e à convivência. Os espaços educacionais precisam criar e ter condições, ofertados pelo poder público, para que

todos os segmentos aprendam a se expressar e a se articular em torno dos seus interesses individuais e coletivos, a debater com pessoas que pensam de forma diferente, a defender suas ideias, respeitar as do outro, a resolver seus conflitos por meio do diálogo e a fundamentar suas opiniões com razão e sensibilidade.

Ao acrescentar e consolidar espaços de vivência de democracia, espera-se formar cidadãos/cidadãs e contribuir para construir e consolidar, na dimensão educacional, esferas públicas de decisão, fortalecendo o controle social sobre o Estado, e garantindo que a instituição educacional seja realmente pública e significativa na vida das pessoas que nela estão.

A democratização da gestão implica a participação da população na tomada de decisões que dizem respeito a seus interesses. Isso pressupõe descentralização do poder do Estado para as instâncias da base da pirâmide, onde se dá o contato direto com os cidadãos/cidadãs, desenvolvendo na sociedade os mecanismos necessários para que o Estado aja de acordo com o interesse dos sujeitos, exercendo seu papel, principalmente de financiador da educação de qualidade social para todos/as e cada um/a.

Daí a importância dos conselhos e de tantas outras iniciativas que criam espaços para a vivência da participação e da democracia nas instituições educacionais. O poder público, como forma de dar exemplo às unidades escolares e a toda comunidade, deve garantir que a escolha dos membros do C.M.E. seja realizada de maneira verdadeiramente democrática, respeitando a proporcionalidade da comunidade escolar, assim como seu estatuto deve ser aprovado pela mesma.

É importante observar que a gestão democrática não se constrói reservando, ao longo do ano letivo, um dia específico para o exercício da participação. Muitas campanhas estimulam o “Dia da Cidadania”, o “Dia da Família”, mas não dão continuidade às ações. A democracia não é incorporada no cotidiano das instituições educacionais por meio de ações isoladas. Ela precisa estar presente no currículo, na participação da comunidade, na construção do PPP, no dia a dia da sala de aula, na relação que o professor estabelece com os estudantes, na escolha dos conteúdos, de forma a contemplar as necessidades de aprendizagem, nos processos avaliativos, nas relações dos funcionários/funcionárias com os estudantes, na relação da direção com a comunidade, na forma como a instituição educacional lida com as diferenças, com os conflitos, etc.

É necessário um trabalho permanente para desmontar as bases de um poder autoritário, das relações de desrespeito, do medo, do clientelismo, do patrimonialismo, da discriminação; enfim, é necessário um investimento em ações continuadas que criem condições de materialização da democracia e da cidadania no dia a dia da instituição educacional. Esse trabalho se dá especialmente na seriedade e periodicidade das assembleias de classe, de escola, grêmios e outros colegiados escolares.

O contexto atual exige uma nova educação. É tempo de repensar e (re)significar a escola para além das paredes da sala de aula e da mera transmissão de conteúdo. Cabe, então, refletir como concretizar o princípio constitucional da gestão democrática. Nesse sentido, a participação, a cidadania, a democracia e a autonomia são fundamentais para a nova arquitetura da gestão pública.

Se a instituição pretende ser um espaço educacional por meio do qual os estudantes se apropriam do conhecimento historicamente acumulado, tendo como ponto de partida as práticas sociais concretas e a realidade onde essas práticas acontecem, objetivando a humanização, a viabilização da convivência justa, solidária e sustentável, a mesma não pode estruturar o trabalho e as relações humanas em bases autoritárias.

Desde as duas últimas décadas do século XX, quase todos os países da região latino-americana empreenderam processos de descentralização ou desconcentração da administração dos sistemas de educação formal, principalmente do ensino fundamental e médio. Ainda que apresentados como semelhantes, esses conceitos não são sinônimos. Enquanto a desconcentração é caracterizada por uma ação “de cima para baixo”, delegação de funções sem mecanismos de controle e transparência social, a descentralização significa, em teoria, a possibilidade de ampliação para o exercício dos direitos, a autonomia da gestão municipal, a participação, controle e gestão da cidadania no seu cotidiano; assim como a potencialização de instrumentos adequados para o uso e redistribuição mais eficiente dos escassos recursos públicos e para reverter as tendências globalizantes dos projetos de planejamento, possibilitando a desburocratização administrativa e a equitatividade na definição da agenda.

Descentralizar não significa só a delegação de funções, mas também a fragmentação do poder através das mais diferentes esferas sociais (JACOBI, 1990).

Os defensores da descentralização argumentam que, comprometendo a comunidade com a instituição educacional, a população assume maior participação no tipo de formação que se oferece aos estudantes e apoia a melhoria da qualidade educacional de sua comunidade ou região.

Dentre as propostas de criação de canais de participação da população, surgiu, na área da educação, a proposta de Conselhos de Escola deliberativos. Eles passaram a ser incluídos na pauta de reivindicações dos professores/professoras da rede pública que, paralelamente às exigências salariais, começaram a lutar por uma mudança no direcionamento político das escolas. No Estado de São Paulo, “esta proposta se concretizou quando, em dezembro de 1984, foi aprovada, na Assembleia Legislativa, a Lei Complementar nº 375, que transformava os antigos Conselhos de Escola em deliberativos, prevendo ainda a participação de pais e alunos” (RIBEIRO, 1989, p. 26).

Embora, desde meados da década de 1980, a legislação do Estado de São Paulo já contemplasse a democratização da gestão, somente na década de 1990 esse princípio foi incorporado em lei nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu como princípio a “gestão democrática do ensino público” no Inciso VIII, Art. 3º e, no Artigo 14, definiu os princípios da gestão democrática:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em Conselhos de Escola ou equivalentes.

A partir desse movimento histórico de processos de descentralização e de democratização, muitas secretarias de educação, sob governos democráticos, vêm adotando concepções e práticas dialógicas, interativas, participativas, que trabalham em redes e parcerias, na busca da garantia do direito de aprender e de oferecer uma educação de qualidade sociocultural e socioambiental. Há uma consciência cada vez mais clara de que não basta democratizar o acesso, garantindo vagas para todos. Não basta estar na escola: é preciso aprender na escola; e aprender para viver de forma justa, solidária, promovendo a construção de sociedades sustentáveis. Isso requer uma educação e uma escola coerentes com esse propósito. Conforme Cury (2005, p. 18),

[...] a gestão democrática é um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nele se espelha, postulando a presença de cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos [...]. A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência.

Fazer uma gestão democrática na escola significa contar com a participação dos representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar, compartilhar reflexões e ações, ter acesso a informações, contar com fóruns de diálogo e com descentralização do poder de decisão em relação ao PPP das instituições educacionais, de forma que esse contemple o projeto de vida daqueles que dela fazem parte.

Quando se fala em gestão, fala-se como a escola organiza o seu trabalho na parte administrativa, financeira e pedagógica para alcançar os objetivos a que se propõe. Gestão tem a ver com a organização e o funcionamento da escola a fim de conseguir realizar aquilo a que ela se propôs. Por exemplo, se a escola pretende garantir o direito de aprender e formar cidadãos/cidadãs críticos, participativos, dialógicos, que contribuam para a construção de realidades socialmente justas, de cidades saudáveis e sustentáveis, ela precisa organizar o seu trabalho para que esse objetivo seja alcançado.

Isso significa pensar sobre o sentido da educação que as crianças recebem, se elas estão aprendendo ou não, se a forma como a escola está organizando o tempo e o espaço está adequada à aprendizagem, se a instituição educacional está levando em consideração o saber da comunidade e dos estudantes no processo pedagógico, se ela organiza processos avaliativos inclusivos, se ela se preocupa com a evasão e a repetência dos estudantes, se promove atividades que ampliam o seu repertório cultural, se a instituição educacional se aproxima da comunidade ou fica distante dela, se estabelece relação de integração com outros organismos públicos no bairro, na cidade etc.

Participar da gestão de forma democrática é participar da decisão sobre a organização pedagógica, financeira e administrativa da instituição educacional e ampliar esse aprendizado e essa relação com o bairro, com a comunidade, com a cidade. Isso significa que os diferentes segmentos devem “fazer parte” e “tomar parte” nas decisões. “Fazer parte” significa um nível de participação de quem, como o próprio nome diz, “faz parte” de um grupo ou participa de uma atividade. “Tomar parte” traduz

um outro nível de participação. Mais do que fazer parte de um grupo ou de uma atividade, significa que “toma parte” nas decisões (BORDENAVE, 1994).

A instituição educacional, explícita ou implicitamente, por meio dos conteúdos que ensina e da forma como é organizada e administrada, educa e colabora para a criação de identidades: democráticas e participativas ou autoritárias e alienadas. Isso implica reflexão sobre como são tratadas as culturas das etnias minoritárias, os grupos oprimidos ou sem poder, pessoas com deficiência, os negros, as mulheres, os idosos, as crianças, as Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTs), as crenças religiosas, os diferentes níveis socioeconômicos, etc. Essas questões não podem ser tratadas como suplementos do currículo escolar, trabalhando-as, esporadicamente, em unidades didáticas isoladas, como episódios descontextualizados, caracterizando o que Santomé (1998) chama de “currículo de turistas”: no mês de março, destaca-se o dia da mulher; no mês de abril, o dia do índio; em maio, o dia do trabalho, e assim por diante. Em cada comemoração, há leitura, estudo, confecção de cartazes, pesquisas sobre o assunto e, ao passar as datas comemorativas, a questão dos direitos é esquecida, e tudo que foi visto e estudado não é incorporado no cotidiano da escola. A gestão democrática não tem a ver só com reuniões do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres (APM). Ela tem a ver com a presença da democracia no currículo da instituição educacional, no projeto político- pedagógico.

É necessário que se tenha clareza de que democracia é algo que se aprende; e se aprende, principalmente, praticando-a, vivenciando-a. Não há projeto de escola que esteja dissociado de um projeto de sociedade.

[...] uma sociedade é democrática quando institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando institui direitos e que essa instituição é uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática social realiza-se com luta social e, politicamente, como um contra-poder social que determina, dirige, controla, limita e modifica a ação estatal e o poder dos governantes (CHAUÍ, 2005, p. 25).

Ao desejar uma sociedade democrática, justa, igualitária, é necessário que, mais do que o discurso haja a vivência da democracia no maior número possível de espaços e, nesse sentido, a escola e a comunidade têm muito a contribuir.



### 1.3 Educação e sustentabilidade

“Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...  
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer.  
Porque eu sou do tamanho do que vejo e não do tamanho da minha altura...”  
(Fernando Pessoa)

A Secretaria da Educação do Município de Sorocaba reconhece a importância do exercício da responsabilidade social frente à sustentabilidade, visa conciliar as esferas educacionais, ambientais e sociais e aponta a necessidade da reflexão sobre as práticas sociais e educacionais. Tendo em vista a degradação do meio ambiente, apresenta as concepções acerca do conceito de educação ambiental e sustentabilidade como subsídios necessários para a construção de uma educação de qualidade social.

Nesse sentido, encontra-se suporte teórico na Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, em Gadotti (2001 e 2012) e também no documento Carta da Terra, esse com valor histórico para o município, pois entre os anos de 2008 e 2009 foi utilizado como base para ações pedagógicas, que ainda hoje ecoam em muitas instituições educacionais da rede. Considerando a validade do documento, a Secretaria da Educação deve promover e incentivar ações, bem como estudar novos caminhos para enfrentar os desafios nesse setor.

Acreditando na importância da Educação Ambiental, iniciada desde a educação infantil, e necessidade de incorporação pelas Diretrizes do CNE dos princípios e objetivos fixados pela lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e instituídos pela Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, a Secretaria da Educação (SEDU) ressalta os princípios e objetivos da Educação Ambiental contidos na Lei 9.394, de 20/12/1996 (LDB - Lei de Diretrizes e Bases) que, em seu artigo 32, assevera que o ensino fundamental terá por objetivo “**a formação básica do cidadão mediante: (...) II – a compreensão do ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade**” (BRASIL, 2012, p.2).

Verifica-se que na práxis pedagógica, a Educação Ambiental envolve a compreensão:

[...] de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, onde cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras a *partir* do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se inserem (BRASIL, 2012, p.2).

A finalidade da Educação Ambiental, de acordo com as Diretrizes é estimular interações mais equilibradas entre os seres humanos e os demais seres que habitam o Planeta, a fim de construir um presente e um futuro sustentável, sadio e socialmente justo. Para tanto faz-se necessária uma práxis pedagógica desafiadora, uma vez que exige uma nova organização dos tempos e espaços da escola e adequação da matriz curricular. Portanto, é imprescindível que as Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE:

[...] auxiliem no dever atribuído constitucionalmente ao Estado de *promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente* (C.F., art. 225 § 1º inciso VI) e na implementação das Políticas Nacionais de Educação Ambiental e de Meio Ambiente (estabelecidas pela Lei nº 9.795, de 27.04.99, regulamentadas pelo Decreto nº 4.281, de 25.06.2002, e pela Lei nº 6.938/81) que exigem também do ensino formal o dever de capacitar as pessoas, em todos os níveis e modalidades de ensino, para a participação ativa na defesa do meio ambiente. (BRASIL, 2012, p.3)

A Educação Ambiental é concebida como um processo, que prossegue por toda a vida, aprimora-se e incorpora-se a novos significados sociais e científicos. Seu despertar deve iniciar desde a primeira infância e para que possa continuar transcorrendo e prosseguindo nas modalidades educativas e ramos científicos, é necessária a manutenção de um vínculo comum e verdadeiramente conexo com elas, respeitando a liberdade da comunidade escolar, para construir o conteúdo pedagógico a ser desenvolvido. Trata-se de responder às inquietações humanas frente à complexidade da crise ambiental, que não se restringe aos problemas como a extinção de espécies, à contaminação do ar, à escassez da água e ao efeito estufa, mas sim a tudo que se refere à existência humana, à qualidade de vida e aos relacionamentos sociais.

Tendo em vista o exposto, faz-se relevante a compreensão algumas concepções relacionadas à educação ambiental, para a transposição na práxis pedagógica.

De acordo com Gadotti (2001), algumas categorias se apresentam hoje na literatura pedagógica e se enquadram melhor para entender as perspectivas atuais da educação, fomentam muitas interrogações e podem abrir novos caminhos; ressalta que são importantes para a compreensão das perspectivas atuais da educação, mas, não são suficientes para o entendimento da ecopedagogia<sup>7</sup> como teoria da educação que produz a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana. Entre elas, destaca-se:

1.<sup>a</sup> - Planetaridade. A Terra é um “novo paradigma” (Leonardo Boff). Que implicações tem essa visão de mundo sobre a educação? O que seria uma ecopedagogia (Francisco Gutiérrez) e uma ecoformação (Gaston Pineau)? O tema da cidadania planetária pode ser discutido a partir desta categoria. Podemos nos perguntar como Milton Nascimento: “para que passaporte se fazemos parte de uma única nação?”. Que consequências podemos tirar para alunos, professores e currículos?

2.<sup>a</sup> - Sustentabilidade. O tema da sustentabilidade originou-se na economia (“desenvolvimento sustentável”) e na ecologia, para inserir-se definitivamente no campo da educação, sintetizada no lema “uma educação sustentável para a sobrevivência do planeta”, difundido pelo Movimento pela Carta da Terra na Perspectiva da Educação e pela Ecopedagogia. O que seria uma cultura da sustentabilidade? Esse tema deverá dominar muitos debates educativos das próximas décadas. O que estamos estudando nas escolas? Não estaremos construindo uma ciência e uma cultura que servem para a degradação e deterioração do planeta?

3.<sup>a</sup> - Virtualidade. Essa categoria implica toda a discussão atual sobre a educação à distância e o uso dos computadores nas escolas (Internet). A informática, associada à telefonia, nos inseriu definitivamente na era da informação. A informação deixou de ser uma área ou especialidade para tornar-se uma dimensão de tudo, transformando profundamente a forma como a sociedade se organiza, inclusive o modo de produção. Quais as consequências para a educação, para a escola, para a formação do professor e para a aprendizagem? Consequências da obsolescência do conhecimento. Como fica a escola diante da pluralidade dos meios de comunicação? Eles nos abrem os novos espaços da formação ou irão substituir a escola?

4.<sup>a</sup> - Globalização. O processo da globalização está mudando a política, a economia, a cultura, a história... portanto também a educação. É uma categoria que deve ser enfocada sob vários prismas. O global e o local se fundem numa nova realidade: o “global”. Para pensar a educação do futuro, precisamos refletir sobre o processo de globalização da economia, da cultura e das comunicações.

5.<sup>a</sup> - Transdisciplinaridade. Embora com significados distintos, certas categorias, muito próximas da transdisciplinaridade, como transculturalidade, transversalidade, multiculturalidade e outras, como complexidade e holismo,

---

<sup>7</sup>Nos livros de Francisco Gutiérrez e Daniel Prieto sobre a “mediação pedagógica” (1994 e 1994 [a], os autores definem pedagogia como o trabalho de promoção da aprendizagem através de recursos necessários ao processo educativo no cotidiano das pessoas. Para eles, a vida cotidiana é o lugar do sentido da pedagogia, pois a condição humana passa inexoravelmente por ela. A mídia eletrônica, nos interligando ao mundo todo, não anula esse lugar, pois “a revolução eletrônica cria um espaço acústico capaz de globalizar os acontecimentos cotidianos” (Gutiérrez, 1996: 12) tornando o local, global e o global, local. É o que chamamos, nas Organizações Não-Governamentais (ONGs), de “global”. O cotidiano e a história fundem-se num todo. A cidadania ambiental local torna-se também cidadania planetária. (GADOTTI, 2001, p.84)

também indicam uma nova tendência na educação, que será preciso analisar. Como construir interdisciplinarmente o projeto político-pedagógico da escola? Como relacionar multiculturalidade, educação para todos e currículo? Como encarar o desafio de uma educação sem discriminação étnica, cultural, de gênero? (GADOTTI, 2001, p. 83)

É preciso compreender que não há pensamento em cidadania planetária, desconsiderando a dimensão social do desenvolvimento sustentável (Gutiérrez, 1996, p. 13). É necessário distinguir um “ecologismo elitista e idealista”, de um “ecologismo crítico” que insere o sujeito no centro do bem-estar do planeta, “... o bem-estar não pode ser só social, tem de ser também sócio-cósmico...”, como afirma Leonardo Boff (1996).

Diante disso, é impossível construir um desenvolvimento sustentável sem uma educação para o desenvolvimento sustentável, o qual requer quatro condições básicas; economicamente exequível, ecologicamente adequado, socialmente e culturalmente equitativo, respeitoso e sem discriminação de gênero.

Tais condições são suficientemente claras e autoexplicativas. O desenvolvimento sustentável, mais do que um conceito científico, “é uma ideia-força, uma ideia mobilizadora”, onde a proporção local tem que ser compatível com uma proporção planetária, daí a necessidade e a importância da articulação com o poder público, “onde as pessoas, a Sociedade Civil, em parceria com o Estado, precisam dar sua parcela de contribuição para criar cidades e campos saudáveis, sustentáveis, isto é, com qualidade de vida”. (GADOTTI, 2001, p.85)

Compreende-se que não há “desenvolvimento sustentável” sem “sociedade sustentável”, o desenvolvimento sustentável tem um elemento educativo extraordinário:

[...] a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação. É aqui que entra em cena a ecopedagogia. Ela é uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana. Encontramos o sentido ao caminhar, vivenciando o contexto e o processo de abrir novos caminhos; não apenas observando o caminho. É, por isso, uma pedagogia democrática e solidária. (GADOTTI, 2001, p. 87)

O paradigma da sustentabilidade implica na construção de novos valores, conhecimentos e aprendizagens. Nesse sentido, a comunicação, a sensibilização, a mobilização e a formação da comunidade de vida do planeta e o papel da educação ambiental têm sobressaído desde a década de oitenta.

Nesse contexto, a Carta da Terra aflora, surgindo como uma declaração de princípios éticos e valores essenciais para a construção de uma sociedade global mais justa, sustentável e pacífica. Ela vem para inspirar um novo sentido de interdependência global e de responsabilidade compartilhada, e desafia a examinar valores e princípios éticos.

Faz-se necessário saber que, em 22 de abril, celebra-se o Dia da Terra e também a criação da Carta da Terra, escrita durante a conferência Rio92. O texto tem importância especial, pois mais de vinte anos depois, percebe-se que ainda boa parte da humanidade não compreende a importância de manter uma relação harmoniosa entre todos os seres vivos do planeta, numa poética linguagem, mas indicadora de caminhos possíveis.

A Carta da Terra traz como meta dilatar a disseminação desse conhecimento em que a sociedade civil, as empresas e os governos subscrevam e implementem seus ensinamentos e pensamentos, além de pleitear seu uso em instituições educacionais, universidades e outras estruturas de ensino.

Dessa forma a Rede Municipal de Sorocaba acredita que essa dinâmica seja possível, por meio do estímulo à consciência e reflexão frente à educação ambiental e à sustentabilidade, validando com o prólogo da Carta da Terra a ideia:

Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro. À medida que o mundo torna-se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro reserva, ao mesmo tempo, grande perigo e grande esperança. Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio de uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos nos juntar para gerar uma sociedade sustentável global fundada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade de vida e com as futuras gerações. (BRASIL, 2000, p.1)

### **1.3.1 O que é a Carta da Terra?**

A Carta da Terra é a declaração dos princípios primordiais para a construção de uma sociedade global no século XXI, que seja justa, sustentável e pacífica. Busca inspirar em todos os povos um sentido novo de *“interdependência global e de*

*responsabilidade compartilhada pelo bem-estar da família humana e do mundo*” em geral. Procura ser uma expressão de esperança e um convite a colaborar na criação de uma sociedade global num contexto crítico na História. Traz como visão ética “*o reconhecimento que a proteção ambiental, os direitos humanos, o desenvolvimento humano equitativo e a paz são interdependentes e inseparáveis*”, propiciando um novo pensamento sobre esses temas e a forma de como abordá-los. Como consequência, evidencia um novo conceito, e mais amplo sobre o que estabelece uma comunidade sustentável e o próprio desenvolvimento sustentável.

A Carta da Terra se faz importante, em virtude do desafio de ponderar os valores e a possibilidade de escolher um caminho melhor, em um momento no qual grandes mudanças na maneira de pensar e viver são necessárias e urgentes. Além disso, faz um convite para a procura de um campo comum no meio da diversidade, para que acolha-se uma nova visão ética compartilhada por uma quantidade de pessoas que cresce dia a dia em muitas nações e culturas ao redor do mundo.

### **1.3.2 Breve Histórico sobre a Carta da Terra**

Em 1987, a Comissão Mundial das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento fez um chamamento para a criação de uma nova carta que estabelecesse os princípios fundamentais para o desenvolvimento sustentável. A redação da Carta da Terra fez parte dos assuntos não-concluídos da Cúpula da Terra no Rio, em 1992. Em 1994, Maurice Strong, Secretário Geral da Cúpula da Terra e Presidente do Conselho da Terra e Mikhail Gorbachev, Presidente da Cruz Verde Internacional, lançaram uma nova “Iniciativa da Carta da Terra” com o apoio do Governo da Holanda. A Comissão da Carta da Terra foi formada em 1997 para supervisionar o projeto e estabeleceu-se a Secretaria da Carta da Terra, no Conselho da Terra, na Costa Rica.

É o resultado de uma série de discussões e debates interculturais sobre os objetivos comuns e valores compartilhados, realizados em todo o mundo por mais de uma década. A redação foi elaborada por meio de um processo de consulta aberto e participativo, em que pessoas e organizações de todas as regiões do mundo, de diferentes culturas e diversos setores da sociedade tiveram a oportunidade de

participar. Foi configurada tanto por especialistas como por representantes das comunidades populares e o resultado é um tratado dos povos que estabelece importante expressão dos anseios e aspirações da sociedade civil global emergente.

No começo de 1997, a Comissão da Carta da Terra formou um comitê redator internacional que conduziu o processo de consulta. O desenvolvimento do documento reflete o progresso de um diálogo mundial sobre a Carta da Terra. Começando com o “Esboço de Referência”, o qual foi editado pela Comissão após o “Foro Rio+5”, no Rio de Janeiro, os esboços da Carta da Terra circularam internacionalmente como parte do processo de consulta. A versão final foi aprovada pela Comissão na reunião celebrada na sede da UNESCO, em Paris, em março de 2000.

Juntamente com o processo de consulta para a redação do documento, as mais relevantes influências que dão forma às suas ideias e valores são a ciência contemporânea, as leis internacionais, os ensinamentos dos povos indígenas, a sabedoria das grandes religiões e tradições filosóficas do mundo, as declarações e relatórios das sete conferências de cúpula das Nações Unidas realizadas nos anos 90, o movimento ético mundial, grande número de declarações não-governamentais e tratados dos povos feitos durante os últimos trinta anos, assim como as melhores práticas para criar comunidades sustentáveis.

O lançamento oficial ocorreu no Palácio da Paz, em Haia, no dia 29 de junho de 2000, onde se iniciou uma nova fase de estabelecimento de uma base ética consistente para a sociedade global emergente afim de contribuir para a construção de um mundo sustentável baseado no respeito à natureza, aos direitos humanos, à justiça econômica e a uma cultura de paz.

### **1.3.3 A utilização do documento Carta da Terra para as escolas da Rede Municipal de Sorocaba**

É gradualmente significativa o número de pessoas, organizações e comunidades que estão descobrindo as possibilidades para a disseminação da Carta da Terra, no sentido de que é um dos possíveis instrumentos para a propagação da reflexão frente à educação ambiental e à consciência frente ao conceito prático de

sustentabilidade. Diante disso, a Rede Municipal de Sorocaba, acredita que o uso do documento, nas instituições educacionais, possa ser:

- Ferramenta educativa, para ampliar a compreensão sobre as decisões críticas que a humanidade deve tomar e a urgente necessidade de comprometer-se com formas de vida sustentáveis;
- Convite a pessoas, instituições e comunidades para que possam refletir sobre as atitudes fundamentais e valores éticos que dirigem nosso comportamento;
- Possibilidade de diálogo multissetorial entre diferentes culturas e credos, com relação à ética global e ao rumo que a globalização está tomando;
- Paradigma para uma forma de vida sustentável, que possa inspirar o compromisso, a cooperação e a mudança;
- Base de valores para criar políticas e planos de desenvolvimento sustentável em todos os níveis;
- Instrumento para desenhar códigos profissionais de conduta que promovam a responsabilidade e princípios norteadores baseados na ética para a elaboração gradativa de normas jurídicas ambientais voltadas para o desenvolvimento sustentável.

A Carta da Terra possui os objetivos de promover a sua disseminação, avaliar a sua implementação pela sociedade civil, pelo setor de negócios e pelos governos e promover seu uso educativo nas instituições educacionais. Avalizar significa um compromisso com a implementação dos princípios da Carta da Terra e à mudança social.

Tendo em vista a urgência de uma visão comum de valores básicos para propiciar um fundamento ético à comunidade mundial emergente, a Carta da Terra apresenta os seguintes princípios:

Em relação ao respeito e cuidado da comunidade da vida, deve-se:

- *Respeitar a Terra e a vida em toda sua diversidade.*
- *Cuidar da comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor.*
- *Construir sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas.*



- *Garantir as dídivas e a beleza da Terra para as atuais e as futuras gerações.*

Em relação à integridade ecológica:

- *Proteger e restaurar a integridade dos sistemas ecológicos da Terra, com especial preocupação pela diversidade biológica e pelos processos naturais que sustentam a vida.*
- *Prevenir o dano ao ambiente como o melhor método de proteção ambiental e, quando o conhecimento for limitado, assumir uma postura de precaução.*
- *Adotar padrões de produção, consumo e reprodução que protejam as capacidades regenerativas da Terra, os direitos humanos e o bem-estar comunitário.*
- *Avançar o estudo da sustentabilidade ecológica e promover a troca aberta e a ampla aplicação do conhecimento adquirido.*

Sobre a justiça social e econômica:

- *Erradicar a pobreza como um imperativo ético, social e ambiental.*
- *Garantir que as atividades e instituições econômicas em todos os níveis promovam o desenvolvimento humano de forma equitativa e sustentável.*
- *Afirmar a igualdade e a equidade de gênero como pré-requisitos para o desenvolvimento sustentável e assegurar o acesso universal à educação, assistência de saúde e às oportunidades econômicas.*
- *Defender, sem discriminação, os direitos de todas as pessoas a um ambiente natural e social, capaz de assegurar a dignidade humana, a saúde corporal e o bem-estar espiritual, concedendo especial atenção aos direitos dos povos indígenas e minorias.*

Sobre democracia, não violência e Paz, a Carta da Terra incentiva o fortalecimento nas instituições democráticas em todos os níveis, no sentido de proporcionar-lhes transparência e prestação de contas no exercício do governo, participação inclusiva na tomada de decisões e acesso à justiça:

- *Defendendo o direito de todas as pessoas, no sentido de receber informação clara e oportuna sobre assuntos ambientais.*
- *Apoiando sociedades civis locais, regionais e globais, promovendo a participação significativa de todos os indivíduos e organizações na tomada de decisões.*

- Protegendo os direitos à liberdade de opinião, de expressão, de assembleia pacífica, de associação e de oposição.
- Instituído o acesso efetivo e eficiente a procedimentos administrativos e judiciais independentes, incluindo retificação e compensação por danos ambientais e pela ameaça de tais danos.
- Eliminando a corrupção em todas as instituições públicas e privadas.
- Fortalecendo as comunidades locais, habilitando-as a cuidar dos seus próprios ambientes, e atribuir responsabilidades ambientais aos níveis governamentais onde possam ser cumpridas mais efetivamente.

Ao que se refere ao integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um modo de vida sustentável:

- Oferecer a todos, especialmente a crianças e jovens, oportunidades educativas que lhes permitam contribuir ativamente para o desenvolvimento sustentável.
- Promover a contribuição das artes e humanidades, assim como das ciências, na educação para sustentabilidade.
- Intensificar o papel dos meios de comunicação de massa no sentido de aumentar a sensibilização para os desafios ecológicos e sociais.
- Reconhecer a importância da educação moral e espiritual para uma subsistência sustentável
- Tratar todos os seres vivos com respeito e consideração, impedindo crueldades aos animais mantidos em sociedades humanas e protegê-los de sofrimentos, protegendo animais selvagens de métodos de caça, armadilhas e pesca que causem sofrimento extremo, prolongado ou evitável e evitando ou eliminando ao máximo possível a captura ou destruição de espécies não visadas.

No sentido de promover uma cultura de tolerância, não violência e paz, sugere:

- Estimulação e apoio ao entendimento mútuo, à solidariedade e à cooperação entre todas as pessoas, dentro das, e, entre as nações.

- Implementação de estratégias amplas para prevenir conflitos violentos e uso da colaboração na resolução de problemas para manejar e resolver conflitos ambientais e outras disputas.
- Desmilitarização dos sistemas de segurança nacional até chegar ao nível de uma postura não provocativa da defesa e converter os recursos militares em propósitos pacíficos, incluindo restauração ecológica.
- Eliminação de armas nucleares, biológicas, tóxicas e outras armas de destruição em massa.
- Assegurar que o uso do espaço orbital e cósmico mantenha a proteção ambiental e a paz.
- Reconhecimento que a paz é a plenitude criada por relações corretas consigo mesmo, com outras pessoas, outras culturas, outras vidas, com a Terra e com a totalidade maior da qual somos parte.

Gadotti (2010) enfatiza que “existem muitas maneiras como a Carta da Terra pode ser usada na educação, dependendo do contexto e dos interesses do educador e do aluno”, tanto em ambientes educacionais formais como não formais, os quais oferecem oportunidades distintas para a sua utilização e a interpelação pertinente varia de acordo com cada cultura de cada ambiente. Não há modo único de usá-la na educação, no entanto, com base nas experiências de educadores em diversos ambientes, algumas orientações gerais são traçadas e sugeridas:

1. *Seja consistente com os valores e princípios da Carta da Terra.* O processo pelo qual materiais e programas educacionais da Carta da Terra são desenvolvidos e utilizados deve ser consistente com o espírito do documento, respeitando a diversidade, enfatizando a participação e o aprendizado através de conhecimentos e atividades locais. Tais processos envolvem o aprendizado através de diálogos e troca de perspectivas diferentes, como uma prática que enriquece o pensamento crítico.
2. *Use a Carta da Terra dentro de programas educacionais e livros didáticos existentes.* Na educação formal, pode ser muito difícil abrir espaço para novos conteúdos. Oportunidades devem ser buscadas para usar a Carta da Terra dentro dos programas educacionais existentes. Os sistemas educacionais, currículos e materiais podem ser examinados para identificar oportunidades de uso da Carta da Terra, para reorganizar o material existente e para o desenvolvimento dos currículos à luz da Carta da Terra.
3. *Evite pregar ou converter.* A educação em valores requer que professores e alunos permaneçam conscientes da necessidade de evitar a tentativa de converter os outros, respeitando o direito individual dos alunos de manter ou rejeitar tais valores, de forma independente, e entendendo que, na busca por ideais comuns, o respeito pela diversidade cultural é um valor central.
4. *Use a visão integrada, interdisciplinar da Carta da Terra.* Os programas e atividades educacionais, usando a Carta da Terra, devem tentar considerar todas as partes e temas principais da Carta, promovendo uma abordagem

integrada e holística. Frequentemente, uma parte ou tema da Carta pode servir como o início da reflexão ou análise de um tópico. Entretanto, a atividade ou programa deve buscar tanto quanto possível trabalhar com a visão integrada da Carta. Isso irá requerer a reflexão sobre os efeitos e implicações entre as partes, tais como as conexões entre os desafios sociais, ambientais, políticos, éticos e econômicos da humanidade. Materiais e programas educacionais baseados na Carta da Terra devem refletir seu caráter multidisciplinar integrando as ciências físicas e humanas e as artes. A Carta da Terra fornece uma ponte entre ciências e aspectos humanitários que pode ajudar a fortalecer o papel dos estudos transdisciplinares em nossos sistemas educacionais.

5. *Proporcione oportunidades para “aprendizado na prática”*. Programas educacionais baseados na Carta da Terra devem usar atividades de aprendizado vivenciais que envolvam o aprendizado orientado para a ação ou “aprendizado na prática”, [...] O aprendizado vivencial é essencial para fazer conexão entre valores aderidos e ações de vida real. Ele também proporciona oportunidades para vivenciar o que significa implementar um princípio ético dentro de sua própria comunidade e na sua vida pessoal. O aprendizado vivencial é particularmente importante para a educação ética; quando estamos engajados em ações, nossos valores são aplicados e testados.

6. *Use processos educacionais flexíveis e contextualizados*. Os programas educacionais da Carta da Terra devem, sempre que possível, oferecer experiências e reflexões que estejam fortemente relacionadas e enraizadas na realidade contextual dos alunos. Tais processos devem envolver diretamente os alunos e abordar suas prioridades o máximo possível, de acordo com seu contexto.

7. *Promova redes sociais e profissionais* para conectar alunos e educadores através de redes de interação e relacionamento que desenvolvam conhecimento compartilhado, bem como suporte profissional. Essas redes podem ser estabelecidas numa base virtual ou eletrônica, bem como através de contato cara a cara. (GADOTTI, 2012, p. 93)

Visando buscar sentido e traçar um caminho, os princípios da Carta da Terra sugerem a adoção e promoção de valores e objetivos que se fazem pertinentes. Para tanto, um comportamento de mudança de pensamentos e concepções é necessário e imprescindível, requerendo um novo sentido de “*interdependência global e de responsabilidade universal*”.

É preciso desenvolver e aplicar a visão de um modo de vida sustentável em níveis local, nacional, regional e global e compreender a diversidade cultural que se tem ao redor. É preciso aprofundar e expandir o “*diálogo global*” gerado pela carta, porque ainda há muito que aprender.

Para implantar uma comunidade global sustentável, as nações do mundo devem reiterar seu compromisso com as Nações Unidas, executar suas obrigações, respeitando os acordos internacionais existentes e apoiando a implementação dos princípios da Carta da Terra, por meio de um instrumento internacional unificador.

Dessa forma, corrobora-se com o documento, no sentido de também acreditar que o “*nosso tempo seja lembrado pelo despertar de uma nova reverência face à vida,*

*pele compromisso firme de alcançar a sustentabilidade, a intensificação da luta pela justiça e pela paz e a alegre celebração da vida”*. (BRASIL, 2000, p.7)

Concebendo a educação ambiental nesses panoramas e a sustentabilidade como avanços tanto econômicos, quanto sociais, quanto ecológico, a Rede Municipal de Sorocaba procura promover discussões e ações, inclusive a alteração de leis, acerca das atitudes sustentáveis, junto a toda comunidade escolar, possibilitando identificação, reflexão e ação frente aos problemas da instituição educacional, em nível micro e nível macro. Acredita-se que a informação na instituição educacional, atrelada à consciência ecológica, pode ajudar a comunidade escolar a entender o que é uma escola sustentável, uma sociedade sustentável e fazer desses espaços ambientes sustentáveis.

Para que todos os atores da instituição educacional entendam a importância que o meio ambiente possui para a manutenção do equilíbrio dinâmico dos ecossistemas e possam construir seus próprios conhecimentos a partir de suas vivências e pelas suas reflexões; é necessário despertar para a importância de agir no seu ambiente no sentido de conservá-lo. Para tanto, é preciso estimular a curiosidade, a vontade de aprender, o desejo pela descoberta, a iniciativa e a capacidade de agir frente aos problemas.

O engajamento dos sujeitos envolvidos, a proposição de saberes, a construção do conhecimento e a avaliação podem conduzir caminhos futuros em que fica vinculado o prazer ao aprendizado. É a partir dessa máxima que a Rede Municipal de Sorocaba se subsidia.

#### **1.4 Sociedade da informação (tecnologia e comunicação)**

A necessidade de repensar os espaços de aprendizagens, estratégias de ensino e o uso das tecnologias digitais, faz-se importante para que se tenha como premissa a mudança da prática escolar, proporcionando recursos necessários para que isso se efetive. Acredita-se que a informática deveria fazer parte do cotidiano escolar e estar acessível para todos os alunos.

A utilização das tecnologias educacionais nos processos de ensino e de aprendizagem pode promover a capacitação dos profissionais da educação e apoiar o

gerenciamento dos recursos tecnológicos necessários para o alcance desses objetivos.

Nesse sentido compreende-se que,

[...] Faremos com as tecnologias mais avançadas o mesmo que fazemos conosco, com os outros, com a vida. Se somos pessoas abertas as utilizaremos para nos comunicarmos mais, para interagirmos melhor. Se somos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial. Se somos pessoas abertas, sensíveis, humanas, que valorizam mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e comunicação, então somos verdadeiros educadores [...] (MORAN, 2007, p. 27).

É possível pensar na mudança significativa que ocorreu na educação com o advento das tecnologias digitais e, mais especificamente, do uso do computador e da internet. As experiências digitais ainda são poucas e ocorrem de forma muito tímida e pontual, por isso é fundamental ressignificar o uso desses recursos tecnológicos e proporcionar mecanismos que contribuam para o aperfeiçoamento das práticas.

Nessa perspectiva é importante refletir sobre como se dá o relacionamento entre o conhecimento científico e as competências necessárias para a Educação.

Considera-se importante o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação, na criação de ambientes de aprendizagens, nos processos comunicativos e de produção de conhecimento. A instituição educacional, em sua função social, passa a incorporar a demanda da inclusão digital.

A instituição educacional e a Secretaria da Educação, como parceiras, possuem a responsabilidade de garantir a eficiência e eficácia das dimensões necessárias - infraestrutura, recursos humanos, processos administrativos e pedagógicos - para uma educação de qualidade social, devendo favorecer o acesso e a apropriação de códigos e linguagens próprios da era digital, em particular a Internet, priorizando a Secretaria da Educação como responsável pelo suporte necessário.

Quando se fala em tecnologias costuma-se pensar imediatamente em computadores, vídeo, softwares e Internet. Sem dúvida são as mais visíveis e que influenciam profundamente os rumos da educação. Mas, antes, é bom lembrar que o conceito de tecnologia é muito mais abrangente. Tecnologias são os meios, os apoios, as ferramentas que são utilizadas para que os alunos aprendam. A forma como organizam-se em grupos, em salas, em outros espaços também é tecnologia.

A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a qualidade do ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é por si só, garantia de maior qualidade da educação, pois aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações (BRASIL 1988, p. 141).

A transformação da instituição educacional acontece com maior frequência em situações nas quais os gestores do sistema de ensino e comunidade escolar (gestores escolares, professores, demais funcionários, alunos, pais e comunidade) se envolvem diretamente no trabalho realizado em seu interior.

De acordo com Almeida (2004, p. 2),

O envolvimento dos gestores escolares na articulação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, na liderança do processo de inserção das TIC na escola em seus âmbitos administrativo e pedagógico e, ainda, na criação de condições para a formação continuada e em serviço dos seus profissionais, pode contribuir e significativamente para os processos de transformação da escola em um espaço articulador e produtor de conhecimentos compartilhados.

Para isso, é necessário que haja o comprometimento de todos os atores envolvidos na gestão do processo de formação continuada para o uso das novas tecnologias e mídias na educação. São esses atores os principais responsáveis para que os novos recursos tecnológicos façam parte do cotidiano da instituição educacional.

Na implantação de tecnologias, no ambiente escolar, o primeiro passo é garantir o acesso para que as tecnologias cheguem à instituição educacional, que estejam fisicamente presentes ou que professores, alunos e comunidade possam estar conectados. A Secretaria da Educação deverá encaminhar para as instituições educacionais os recursos tecnológicos, possibilitando esse acesso aos alunos, docentes, equipe gestora, secretaria da escola e comunidade.

O segundo passo na gestão tecnológica é o domínio técnico, o saber usar, a destreza que se adquire com a prática. Se o professor só toca no computador uma vez por semana, demorará muito mais para dominá-lo do que se tivesse um computador sempre à sua disposição.

O terceiro passo é o domínio das novas tecnologias para o gerenciamento das informações possibilitado a partir da aplicação de soluções inovadoras. Nessa etapa, costuma-se utilizá-las como otimizadoras do que se fazia antes. Pode-se não só facilitar o registro do aluno, mas o acesso remoto, a comunicação da Secretaria da Educação com a instituição educacional, a interação virtual dos alunos na sala de aula,

a integração telemática dos pais e da comunidade na instituição educacional ou da instituição educacional com várias outras comunidades.

O quarto passo é o domínio das novas tecnologias para a transformação da práxis pedagógica, realizável por meio de diferentes metodologias pautadas em novos paradigmas que permitam a transformação do fazer pedagógico, em que os procedimentos metodológicos e didáticos resultem num melhoramento do processo de ensino e de aprendizagem.

O desenvolvimento da implantação, implementação, consolidação e atualização desses passos para a utilização e otimização das TICs nos espaços escolares, seja pela instituição educacional e/ou pelos sistemas de ensino, visa fortalecer e efetivar o melhoramento contínuo do processo de ensino e de aprendizagem.

A passos lentos a tecnologia começa a adentrar os espaços educacionais na formação da equipe escolar, nas experiências, conhecimentos e práticas. E essas, por sua vez, têm a oportunidade de inserir a tecnologia em sua prática, revendo-a e reelaborando-a, colocando essa prática como instrumento didático e pedagógico para auxiliar o educador e toda equipe escolar.

O educador tem a tarefa de problematizar os conteúdos que a mídia e as tecnologias trazem para o processo de ensino e de aprendizagem. "Pela comunicação aberta e confiante desenvolvemos contínuos e inesgotáveis processos de aprofundamento dos níveis de conhecimento pessoal, comunitário e social" (MORAN, 2000, p.25). Dessa forma, os processos de interação e de comunicação têm papel fundamental na divulgação e atualização das informações e possibilidades na construção e desconstrução do conhecimento.

Porém, isoladamente, as tecnologias não podem gerar mudanças. Sua inserção no cotidiano da instituição educacional exige da Secretaria da Educação, a formação contextualizada de todos os profissionais envolvidos, de forma que sejam capazes de identificar os problemas e as necessidades institucionais, relacionadas à implantação e uso de tecnologias.

No mundo contemporâneo torna-se imperioso compreender que as novas maneiras de pensar e de conviver encontram-se interligadas por dispositivos informacionais de todos os tipos, pois como afirma Levy (1993), "escrita, leitura, visão,



audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada".

Tais dispositivos tecnológicos encontram-se, em suas mais variadas formas, tamanhos e manifestações, presentes na vida humana e possibilitando a realização das mais diversas atividades. Telefonar, comunicar-se, pesquisar, assistir, são apenas algumas dessas ações, citadas em sua forma mais simples.

No entanto, historicamente, quando se observa como esses dispositivos são explorados e utilizados na área educacional, observa-se um panorama um tanto quanto distinto do que ocorre no mundo real.

Os dados apresentam uma discrepância latente nas instituições educacionais, pois, embora 62% dos alunos das escolas públicas tenham computador em casa<sup>8</sup>, assim como 49,1% dos brasileiros, com 10 anos ou mais - aproximadamente 86 milhões de pessoas usam a Internet<sup>9</sup>; apenas uma pequena parcela desses vivenciam, na rotina escolar, a incorporação de ferramentas tecnológicas para aprender.

E nesse sentido as interrogações começam a emergir, afinal, se por um lado os sistemas educacionais, das diferentes esferas federativas, possam ter adquirido vários dispositivos informacionais necessários à mobilização dos saberes; por outro, tais dispositivos tecnológicos ainda são muito pouco explorados nas instituições educacionais por falta do acesso que deveria ser viabilizado pelo poder público.

Seja aqui no Brasil ou na França, como cita Levy (1993), esse panorama é uma constante. Quantias foram gastas para equipar as instituições educacionais e qualificar professores, mas as mudanças foram muito modestas e apresentaram tímidos resultados. Ademais, apenas uns poucos docentes conseguiram transpor a própria prática e rever seus paradigmas, porque

É certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática [...] supõe, portanto, o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos. (LEVY, 1993, p. 09)

Outra justificativa para o referido fracasso também é respondida por Levy (1993). O autor apresenta como um segundo fator de risco o aligeiramento, por parte do poder público, ao colocar dentro das salas de aula as primeiras máquinas,

---

<sup>8</sup>Pesquisa TIC Educação, publicada em 2012, - ver fonte

<sup>9</sup>Dados do IBGE, publicados em 2013- ver fonte/site

desconsiderando a necessidade de desenvolver um projeto pedagógico, em cada instituição educacional, que oportunizasse a reflexão sobre o uso dos dispositivos tecnológicos na consolidação do ensino e da aprendizagem.

A tecnologia tem transformado a sociedade visivelmente, no entanto práticas tradicionais ainda são comuns. Todo esse processo tem despertado reflexões frente ao novo e cada vez mais as tecnologias digitais surgem, provocam um novo olhar nas rotineiras práticas de ensino e aprendizagem. Parece que, de repente, as redes de ensino e seus professores despertaram, definitivamente, para essa questão – fato que se deve, principalmente, à disseminação das novas tecnologias, o que faz com que muito mais pessoas estejam usando esses recursos no seu dia a dia.

Pelo grande incentivo dado aos alunos, algumas cidades têm sido consideradas “Cidades Digitais”. Os laboratórios de informática deixaram de ser valorizados e estão sendo substituídos por *tablets*, já que uma grande parcela da população está aderindo cada vez mais à tecnologia digital.

O Ministério da Educação, por exemplo, começou em 2012 a distribuição de *tablets* para professores de escolas urbanas de ensino médio da rede pública que tenham Internet de banda larga, rede *wi-fi* e laboratórios do “Proinfo” (Programa Nacional de Tecnologia Educacional).

Para que efetivamente colaborem no desenvolvimento de competências essenciais dos alunos, bons projetos educacionais devem ser reconhecidos por eles devido à sua alta relevância para a vida, contextualizados no seu dia a dia e organizados em torno de bons grupos de trabalho.

Trabalhar por projetos de aprendizagem, valorizar a organização de grupos de trabalho com competências diversas, estimular a ascensão de uma liderança, apresentar desafios, promover pesquisas, alavancar novas ideias e disseminar conhecimentos são algumas das tarefas que devem fazer parte da rotina do professor contemporâneo, visto como um agente de mudança, capaz não só de promover acesso aos conhecimentos diversos, mas também de instigar seus alunos para vivenciarem oportunidades de aprendizagem significativa.

Muitas são as tecnologias digitais que podem dar suporte a esse processo, desde computadores presentes no laboratório de informática até celulares disponíveis nas mãos de alunos e professores.

Não importa o dispositivo. O importante é que ele suporte boas práticas educacionais, ou seja, é necessário perceber que o acesso a recursos tecnológicos digitais já não é mais um empecilho. Deve-se reconhecer o potencial das ferramentas que estão à disposição, planejando melhores estratégias de ensino que engajem os alunos na aprendizagem. É necessário também que as políticas públicas garantam a continuidade no suporte de formação e equipamentos.

## EIXO 2. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

“Recria tua vida, sempre, sempre.  
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.”

Cora Coralina

A Rede Municipal de Educação de Sorocaba, num esforço coletivo para atualização do Marco Referencial (2011), foi desafiada inicialmente a realizar atividades de leituras e estudos dos sete eixos que compunham o mesmo. Para isso vários filósofos e pensadores foram indicados para essa reflexão.

Tal esforço em revisitar o Marco Referencial, que consiste na sistematização das concepções filosóficas da Rede Municipal, justifica-se para que, significativamente, esse documento do Sistema Municipal de Educação, torne-se parte integrante do PPP das instituições educacionais.

Assim, as contribuições da Rede Municipal de Ensino, entre elas, as relacionadas ao eixo de Concepção de Desenvolvimento Humano, contaram com a participação de 18 escolas, que validaram tal concepção como um valor para a rede ao fazerem referências a pensadores como: Wallon, Vygotsky, Piaget, Freire, Saviani e Arroyo.

As equipes escolares destacaram que o referido eixo dialogava com as Bases Legais, em especial, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao considerar crianças e adolescentes como sujeitos com voz e direitos; bem como o Ideário<sup>10</sup>. Outro aspecto que marcou a contribuição das escolas foi a presença de princípios freireanos como: leitura de mundo e escola cidadã, devido à parceria com Instituto Paulo Freire (IPF), nas ações de construção do documento do Marco Referencial, entre 2007 e 2010.

Embora validada a concepção de Desenvolvimento Humano presente no Marco Referencial (2010), as escolas problematizaram que o texto do referido documento não apresenta clareza na concepção de infância; sendo necessário buscar o aspecto

---

<sup>10</sup>Referência feita a documento histórico utilizado por muito tempo nas instituições escolares da rede pública municipal de Sorocaba, em especial, nas de Educação Infantil. Era utilizado como sistematizador do currículo escolar.

histórico da referida concepção. Além disso, foi apontada a ausência da concepção de adolescência e da pessoa adulta.

As escolas entenderam como necessário, no processo de atualização do texto do Marco Referencial, que o mesmo entendesse: 1) o ser humano de forma integral, considerando seus aspectos históricos e sociais; 2) o desenvolvimento humano em sua complexidade, não de forma linear, mas enquanto processo contextualizado em seu tempo/espaço cultural/social, envolto em contradições e tensões da sociedade capitalista contemporânea.

Dessa forma, o Comitê para atualização do Marco Referencial, por meio das contribuições das escolas, bem como de estudos e reflexões, inclusive contando com a presença de pesquisadores da própria rede, fez a opção de atualizar o eixo “desenvolvimento humano”, alterando o mesmo para “Constituição do sujeito” e priorizando enquanto referência, para o sistema de Educação, a Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky e Wallon, pois ambos procuraram construir uma teoria psicológica fundamentada no materialismo histórico e dialético e comprometida com o pleno desenvolvimento da humanização dos indivíduos.

## **2.1 Marcos legais**

Pauta-se, inicialmente, a validação dessa opção com Base nos Marcos Legais da Educação Brasileira. Haddad (1997) analisa que a Constituição Federal de 1988 ampliou o dever do Estado, na garantia dos direitos de todos à educação, independentemente da idade, firmando uma intencionalidade política e a necessidade de estabelecer um plano de direitos para superar injustiças do plano social.

Beisiegel (2008) contribui na reflexão sobre os marcos legais, ao afirmar que a própria legislação propõe às autoridades e aos educadores a tarefa de investigar e definir modalidades de realização do trabalho educativo adequadas às condições de vida dos estudantes. Condições essas que se relacionam a educadores, que para além do domínio das técnicas de trabalho pedagógico e do conhecimento das características dos estudantes, podem examinar os modelos de organização das atividades educativas, para adequá-las às peculiaridades e às possibilidades dos estudantes, sua diversidade e singularidade.

Embora reconheça o avanço legal, o autor analisa que existe uma distância entre os direitos educacionais consolidados na Constituição e a capacidade de seu atendimento efetivo pelo poder público. Considera, portanto, como necessário a aproximação do país real ao país ideal e que, para tanto, seria urgente realizar um sério esforço de reencontro entre o desejável e o possível dentro dos limites de atuação do Estado.

Com a possibilidade de pensar a regulação do espaço/tempo da Educação Básica, dialeticamente, Arroyo (1999) analisa que a LDBEN (Lei 9394/96), embora com inúmeras ambiguidades em relação à concepção de educação, tem por mérito o afastamento da concepção utilitarista, mercantil, credencialista e propedêutica, tão marcante na lei nº 5.692/71. Em seu lugar, traça uma concepção mais ampliada de educação, já presente em seu art. 1º, que vincula a educação à multiplicidade de processos formadores não só no espaço escolar, mas ao longo da vida, nos tempos e espaços em que o sujeito constitui-se, socializa-se, aprende, torna-se social, cultural e humano.

A lei reflete a intenção de colocar a educação no campo da formação humana, intenção essa, presente em suas finalidades que apresenta a busca do pleno desenvolvimento dos educandos e situam como tarefa da educação desenvolvê-los como seres humanos em sua plenitude.

Para o autor, em consonância com a Constituição Federal (1988), a LDBEN (Nº 9394/96) a Educação Básica como inserida no campo dos direitos do ser humano em desenvolver-se, trazendo à baila a necessidade de reflexão sobre os Ciclos de Desenvolvimento Humano, as temporalidades da formação humana, e dessa forma organizar os tempos e espaços da instituição educacional, bem como a ação dos mestres e estudantes.

Assim, Arroyo (1999) entende que o avançar no direito à Educação Básica dialoga diretamente com a possibilidade de estruturar o tempo/espaço da instituição educacional a partir da concepção de ciclo de desenvolvimento humano, ou do direito ao pleno desenvolvimento de todos como seres humanos. A LDBEN aponta para essa possibilidade e para tanto se faz necessária a busca por um novo ordenamento, uma lógica estruturante do sistema escolar e da instituição educacional que dê conta dessa concepção de Educação Básica universal.

Essa nova concepção deve então provocar rupturas tanto na lógica tradicional, quanto nas ações/reações reprodutoras e restritivas do sistema educacional, que se resumem a uma possível “qualificação” anterior do professor para viver uma “nova concepção” e que acaba por polarizar o aprender e o fazer; como se a teoria precedesse a prática, a formação precedesse a ação.

As ações/reações reprodutoras e restritivas se estabelecem na lógica de uma minoria que pensa e “determina” o que uma maioria deve operacionalizar e que valida o velho estereótipo da polarização entre o trabalho intelectual e o manual, ao priorizar domínios e competências pontuais, buscando uma “superação” de métodos tradicionais, “treinando” para um novo método.

Arroyo (1999) analisa que as inovações na educação não mudam sua função social e que tal visão tecnicista utilitarista produz estragos na visão de Educação Básica e na visão social dos profissionais da educação, ao desqualificar e ignorar as dimensões históricas, culturais, sociais e o próprio ofício de mestre, reduzindo-o à transmissão de informações e treinamentos de competências para atender ao mercado.

Em consonância com os aspectos destacados na CF (1988) e LDBEN (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB, 2013), se apresenta como um indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, fundamentada em princípios de cidadania e dignidade da pessoa, o que implica apoiar-se em valores como: igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

A escola de Educação Básica é definida como:

[...] espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas. (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, pag. 25)

Considera a garantia do direito humano universal e social inalienável à educação como um desafio contemporâneo dos sistemas de ensino, direito esse que se constrói em estreita relação com outros direitos, em especial com os direitos civis e políticos, bem como os direitos de caráter subjetivo, o que implica em entender a educação como processo e prática que se concretiza nas relações sociais e que transcende o espaço/tempo escolares, se realiza como direito individual humano,

coletivo e pode habilitar para o exercício de outros direitos, potencializando o ser humano como cidadão pleno.

Para tanto problematiza o desenho organizacional da instituição educacional, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem, o que torna inadiável o debate de princípios e práticas de um processo de inclusão social, que considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos.

[...] a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado. (DCNEB, 2013, pag. 152)

As DCNEB nos provocam a refletir sobre o direito de aprender como intrínseco ao direito à dignidade humana. Dessa forma, ao longo do processo básico de escolarização, a criança, o adolescente, o jovem, o adulto e o idoso devem ter oportunidade de desenvolver habilidades segundo as especificidades de cada etapa do desenvolvimento humano, considerando os aspectos intelectuais, afetivos, sociais e políticos.

Ao considerar a diversidade humana deve-se reconhecer que todos são iguais em dignidade, em virtude de serem humanos, bem como iguais em direitos. Dessa forma, na mediação entre concepções legais e o tempo/espaço da Educação Básica, as políticas públicas, bem como as práticas pedagógicas devem atender a dignidade extrínseca do estudante, como direito à educação de qualidade social.

Ainda no resgate dos Marcos Legais, a Lei 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) tem por base, entre outras, as seguintes diretrizes: superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Para tanto, entre outras estratégias estabelecidas pelo referido Plano, destacamos: Na estratégia 1.12, o Plano se dispõe a implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade; as estratégias 2.1, 3.2 e 7.1 preveem que o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverão até o final do 2º (segundo) ano de vigência



do PNE elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental e médio respectivamente; respeitada a diversidade.

## **2.2 Concepções de desenvolvimento humano**

O tempo/espaço da Educação Básica, para além dos marcos legais, é permeado de concepções, pois professores/estudantes na interação com o contexto, no processo de mediação simbólica<sup>11</sup>, constroem o significado da palavra/coisa, por meio de um reflexo generalizado da realidade/cultura que vai se transformando ao longo da vida. Nesse processo, significados diferentes são dados por esses sujeitos sobre as mesmas coisas, pois o significado tem um laço comum na cultura, já a construção de sentido tem uma marca pessoal.

Oliveira (2011) afirma que Vygotsky, inspirado numa perspectiva marxista, buscou entender a formação da consciência e o sentido de si construído pelo homem, considerando que o mesmo não está determinado por seu amadurecimento biológico ou por fatores ambientais. Por meio de trocas recíprocas estabelecidas ao longo da vida, na relação entre fatores biológicos e sociais entre indivíduo e meio, ocorre o processo que permite, ao mesmo tempo, atribuir sentido ao mundo a sua volta e construir suas características como ser humano e também o conhecimento que tem do mundo.

Na interação vivenciada com o outro e com as práticas sociais na sociedade em que está inserido, o ser humano apropria-se de valores, modos de pensar e sentir. No olhar de Vygotsky, a interação tem a marca social, uma ação conjunta, na relação do eu com o outro.

Para Oliveira (2004), o conceito (e o termo) “ciclos de vida” quando pensado, a partir do lugar da psicologia da educação, pode ser definido sinteticamente como

---

<sup>11</sup> Para Braga (2010) em nossa interação com o mundo físico tornamos nosso, objetos, atividades, imagens, em uma relação social e significativa. O que é internalizado é a significação da ação, assim a internalização relaciona-se diretamente a mediação simbólica e semiótica, os princípios dessa relação estão relacionados a significação, tendo como central signos e linguagem.

transformação. A autora reflete que os processos de transformação estão presentes ao longo da vida de cada um dos sujeitos e se relacionam a um conjunto complexo de fatores, dos quais as transformações mais relevantes para o desenvolvimento humano não estão na biologia do indivíduo, mas na psicologia do sujeito.

Essa concepção considera o ser humano como capaz de realizar atividades organizadoras na sua interação com o mundo, inclusive com a possibilidade de renovar a própria cultura. Apresenta a complexidade do desenvolvimento do ser humano, que ocorre num processo de apropriação pelo homem de experiências históricas e culturais e entende que ele transforma e é transformado na interação com a cultura de seu tempo e espaço.

A abordagem Vygotskyana resulta de uma interação dialética que ocorre desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Assim, permite refletir que é possível e necessário construir uma educação emancipadora/transformadora, por meio da articulação teoria e prática que considere o ser humano como capaz de ser marcado, mas também marcar o espaço/tempo em que está inserido, ao construir significados e sentidos. Para tanto a instituição educacional deve promover experiências e provocar o pensamento crítico sobre o viver e conviver no mundo, numa perspectiva social e ambiental.

Oliveira (2009) analisa que pensar no desenvolvimento psicológico humano, normalmente significa falar em diferentes idades que se sucedem ao longo da vida e que são consideradas como ciclos ou etapas de vida. Problematiza não só a validade das periodizações da vida, bem como de sua universalização e sua maturação biológica. Assim, as transformações mais significativas do desenvolvimento humano não se restringem à maturação biológica, mas à psicologia do sujeito.

A autora considera o desenvolvimento como conjunto de processos de transformações relacionados a três fatores: etapa da vida, contexto histórico cultural e social e as singularidades, experiências não generalizáveis. Considera que ao mesmo tempo em que a etapização não pode constituir-se como obstáculo para a reflexão da heterogeneidade, que se constitui nas singularidades sociais e culturais dos grupos e indivíduos; a singularidade não pode levar à desconsideração dos limites e possibilidades de características maturacionais e universais.

Para a autora, não se trata de eliminar a etapização do desenvolvimento, mas historicizar sua compreensão, pois entende que as sociedades se organizam por

idades e tem um sistema de expectativas sociais com relação ao comportamento apropriado às idades. O sujeito inserido no tempo/espço das sociedades humanas passa por um ciclo socialmente regulado do nascimento à morte, como também passa pelo ciclo biológico. Cada sociedade estabelece status sociais e culturais a cada idade, assim como os direitos, deveres reconhecidos em cada uma delas para cada ciclo de vida.

O conceito de ciclos da vida permite uma compreensão da complexidade do desenvolvimento humano, ao contrário da ideia dos estágios, que impõe um percurso abstrato para a vida humana, o conceito de ciclos permite um olhar de um percurso contextualizado historicamente (cultural).

Ao utilizar o conceito de ciclo de vida, mesmo que sejam considerados momentos no desenvolvimento humano como: crianças, jovens, adultos e idosos; esses momentos serão atrelados à inserção dos sujeitos em seu tempo/espço social/cultural.

Oliveira (2009) afirma que Henri Wallon (1879-1962), Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) e Jean Piaget (1896-1980), ao investigarem o desenvolvimento psicológico, elaboraram etapizações como estratégia para atingir seus objetivos científicos. Wallon e Vygotsky desenvolveram suas teorias do desenvolvimento pautadas no materialismo dialético. Para ambos, o desenvolvimento psicológico é marcado por momentos de estabilidade, conflitos e contradições e, fundamentalmente, orientado de fora para dentro. A maturação nervosa, embora tenha sua relevância no processo, não supera a importância de fatores da ordem das relações sociais e da cultura.

#### **a) Wallon**

Para esse pensador, a gênese e o desenvolvimento do psiquismo não se reduzem a elementos cujas leis são invariáveis e cujos resultados são previsíveis. Considera que, no início do processo de desenvolvimento, o psiquismo apresenta-se como um estado de total união entre a criança e o mundo exterior. Assim, a tomada de consciência de si, se dá mediante um processo pelo qual o sujeito vai se apreendendo no e com o mundo.

O processo de desenvolvimento é marcado por alternâncias entre momentos de expansão e de contenção, de ansiedade e de explosão de surpresa, de choro e de

alegria, de presença e de ausência do outro. Por meio dele, a criança vai tomando consciência de si mesma e posicionando-se em relação ao outro.

A periodização de Wallon comporta seis etapas:

- Primeira- **vida intra-uterina**. As reações motoras do feto são reflexos de postura, como se observa nos recém-nascidos, sobretudo nos prematuros. Os progressos da etapa são de natureza meramente biológica, conforme evolução da gestação.
- Segunda - **impulsivo emocional**- essa etapa é de predomínio emocional, estende-se do nascimento ao final do primeiro ano. Trata-se de uma etapa na qual a criança está totalmente voltada para si mesma e unida de tal forma ao ambiente familiar que não consegue distinguir-se dele. Seus gestos são explosivos e não orientados, assemelhados mais a crises motoras do que a movimentos coordenados. As relações afetivas com outrem são o único meio de que a criança dispõe para a satisfação de suas necessidades essenciais.
- Terceira - **sensório-motora e projetiva** (entre o primeiro e terceiro ano de vida) – inicia-se o reflexo de orientação e investigação e a criança descobre o espaço locomotor voltando-se para o mundo exterior. A criança adquire a possibilidade de responder às estimulações dos objetos por meio de gestos dirigidos e tende a repetir atividades e gestos para obter novamente efeitos reforçadores, numa atividade circular.
- Quarta - **personalista** (três aos seis anos) - marcada pelo conflito com o outro, se caracteriza por um período em que a criança busca sua independência e o enriquecimento do eu. As atitudes da criança nessa etapa são caracterizadas pela habitual recusa.
- Quinta - **categorial ou escolar** (seis a onze anos) – predomínio cognitivo. A criança aprenderá a conhecer-se como uma personalidade polivalente e o aumento no conhecimento preciso de si própria irá permitir que ajuste suas condutas às circunstâncias particulares. Aparece o pensamento categorial - capacidade de variar as classificações conforme as qualidades das coisas, de definir suas diferentes propriedades.
- Sexta - **puberdade e adolescência** (a partir dos onze anos) - as necessidades do eu tendem a absorver as disponibilidades do sujeito em

alguns momentos. Em outros, a energia se despende em manifestações exteriores que por vezes tomam aspecto de verdadeiros paroxismos passionais. Ocorre ambivalência de sentimentos, em que se alternam timidez e arrogância, absoluto egoísmo e desprendimento total; sentimentos de espanto diante de si mesmo, como se o sujeito não se conhecesse mais; e momentos de grande indecisão.

### **b) Vygotsky**

Oliveira (2009) destaca como aspectos essenciais da teoria desse pensador:

1) a análise da essência do processo de desenvolvimento e não seus traços externos; 2) a análise das mudanças nas atividades da criança porque sua personalidade muda como um todo integral em sua estrutura interna no percurso do desenvolvimento; 3) o realce da ligação entre cada um dos períodos com um tipo de atividade que o caracteriza e 4) a ideia de que as atividades integrais da criança, ao determinar as transformações psíquicas, determinam também sua consciência e suas relações com o meio, sua vida interna e externa.(OLIVEIRA, 2009, p. 343)

A periodização Vygotskyana considera, pois, a dinâmica do desenvolvimento infantil e a dinâmica da passagem de uma idade a outra. O principal critério de demarcação das diferentes etapas é, para Vygotsky, o surgimento de formações qualitativamente novas na personalidade do sujeito.

O pensador buscou romper com as periodizações biologizantes, assim como com aquelas que não tinham critérios de análise que fossem válidos e relevantes para todas as idades. Propôs períodos de estabilidade, que são datas de referência, que podem variar de sociedade para sociedade e de uma época para outra: a) de 2 meses a um ano; b) de 1 a 3 anos; c) de 3 a 7 anos; d) de 7 a 13 anos; e) de 13 a 17; e por fim, de 17 em diante (idade adulta).

Esses períodos de estabilidade são intercalados por momentos de ruptura (mudanças), sendo as idades de crises, segundo Vygotsky, a pós-natal, um ano, três anos, sete, treze e dezessete anos. Cada momento de crise pode durar de alguns meses até um ano, assim como pode não ser significativamente perceptível.

Para Oliveira (2009), a periodização de Vygotsky:

- **Primeira etapa** - inicia-se com a crise pós-natal, que sugere um período de transição e de conexão entre os últimos meses do desenvolvimento intrauterino e as primeiras semanas após o nascimento.

- **Segunda etapa** (do 2º ao 12º mês - o primeiro ano de vida). Dois aspectos a caracterizam: 1) o fato de que a relação do bebê com a realidade é necessariamente mediada pelo outro; 2) a criança é totalmente dependente do adulto e no primeiro ano não dispõe dos meios fundamentais da comunicação social na forma da linguagem.
- **Terceira etapa** é a crise do primeiro ano, que se caracteriza pela impetuosidade afetiva como ocorre em todas as etapas críticas e pelo surgimento do afeto da personalidade própria, que se constitui o primeiro passo no desenvolvimento da vontade infantil.
- **Quarta etapa** (entre um e três anos) - chamada de **primeira infância**: traços essenciais que caracterizam o comportamento nessa idade: a total dependência da criança em relação à situação imediata, surgimento da linguagem, que representará a linha central de desenvolvimento da criança nesse momento e transformará suas relações com o meio.
- **Quinta etapa** (crise dos três anos) – crise da própria personalidade, que é produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas de seu entorno.
- **Sexta etapa** (três e sete anos) - **idade pré-escolar**: caracteriza-se pela espontaneidade e por certa ingenuidade, de modo que a criança se manifesta externamente tal como vivencia internamente suas experiências.
- **Sétima etapa**- passagem da idade pré-escolar para a idade escolar, que é marcada pela crise dos sete anos: tem por principal marca o surgimento dos primeiros sinais de diferenciação entre o aspecto interno e o aspecto externo da personalidade da criança. Forma-se uma estrutura que permite à criança compreender o que significam suas vivências e a criança se torna mais independente.
- **Oitava etapa, a idade escolar**- (entre oito e doze anos): consolidam-se o amor próprio e a autoestima.
- **Nona etapa** - a crise dos treze anos: o aspecto mais evidente parece ser a perda do rendimento escolar e da capacidade de trabalho em geral. Essa

crise, porém, é positiva na medida em que marca a transição de uma forma inferior para uma forma superior de atividade intelectual.<sup>12</sup>

- **Décima etapa** (entre os catorze e os dezoito anos): decorre a adolescência, etapa de grande vigor vital e pessoal, de sínteses superiores da personalidade e, portanto, bem mais estáveis e duradouras das que as obtidas nas idades críticas. Emerge o pensamento por conceitos, permitindo o acesso a modos de raciocínio e a conteúdos próprios da ciência.

Oliveira (2009) destaca que o processo de desenvolvimento e aprendizagem é ontologicamente social, o que ratifica a posição marxista de que o mediador entre o homem e a natureza e, entre os homens, é a atividade (trabalho). Nessa concepção psicológica, a educação ganha grande relevo, uma vez que o desenvolvimento do indivíduo está diretamente relacionado com a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e essa é justamente uma das principais funções da instituição educacional.

Para Duarte (2001), a concepção pedagógica compatível com o pensamento marxista e que dialoga com a psicologia sócio histórica, é a concepção da pedagogia histórico-crítica do educador Saviani. Entendemos, como o autor que, essa entre outras pedagogias emancipadoras, compreende que além dos fundamentos filosóficos e do compromisso político, se aproxima da teoria de Vygotsky, pois busca bases históricas para compreensão da questão escolar, além de defender o espaço/tempo da instituição educacional e o trabalho escolar como elementos necessários ao desenvolvimento cultural.

Infere-se que o processo de ensino e aprendizagem, pautado nessas concepções psicológicas e pedagógicas, pode atuar para além do cognitivo, alimentando o corpo, a alma, os sentidos e os significados.

Assim, ao considerar o processo de desenvolvimento e aprendizagem que constituem todos/as e cada um/a dos sujeitos, o espaço/tempo da escola

---

<sup>12</sup>Fittipaldi (2006) considera as funções Psicológicas Superiores, consideradas por Vygotsky como capacidade simbólica, característica essencialmente humana, assim como a capacidade de memória, atenção, percepção e pensamento, que no processo evolutivo vão se transformando em processos mentais superiores, mecanismos necessários para a sobrevivência da espécie humana, e, que portanto, emergem de uma necessidade do ser humano em exteriorizar-se.

emancipadora terá por objetivo que tanto educadores quanto estudantes busquem caminhos para propiciar a aprendizagem significativa.

### **2.3 Relações Humanas (Diversidades)**

[...] As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. (BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS, 2005, p. 12)

Entende-se diversidade como uma característica inerente à constituição de quaisquer sociedades e diz respeito à variedade e convivência de ideias, características ou elementos diferentes entre si, em determinado assunto, situação ou ambiente. Está ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagem, heterogeneidade e variedade. E muitas vezes, também, pode ser encontrada na comunhão de contrários, na intersecção de diferenças ou, ainda, na tolerância e respeito mútuos. É importante compreender que as diferenças são frutos das “[...] Culturas produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimento etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social.” (BRASIL, 1998, p. 121) Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental (PCN) Pluralidade Cultural.

A partir dessa premissa, compreende-se o multiculturalismo como uma estratégia política de reconhecimento e representação da diversidade cultural, que não pode ser concebido de forma dissociada dos contextos das lutas dos grupos culturalmente oprimidos. Apoia-se em McLaren (1997), defende-se o multiculturalismo crítico, para quem as diferenças não têm um fim em si, mas situam-se num contexto de lutas por mudança social e que levanta a bandeira da pluralidade de identidades culturais, a heterogeneidade como marca de cada grupo e opõe-se à padronização e uniformização definidas e impostas. (McLAREN, P. Multiculturalismo Crítico. São Paulo: Cortez, 1997)

Nesse contexto, a instituição educacional é um espaço democrático, em se cumpre, por meio da vivência cotidiana, o exercício da cidadania, no que se refere à promoção do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua



utilização na sociedade que acolhe a participação efetiva de todos/as e cada um/a. Assim, a instituição educacional garante uma educação que reconhece, respeita e exercita a diversidade; responde a cada um/a de seus estudantes de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Essa instituição educacional abandona um ensino transmissivo e adota uma pedagogia ativa, dialógica e interativa. Portanto, nesse ensino, predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a coautoria do conhecimento, sendo o/a estudante protagonista da sua história, um ser integral, pleno, empreendedor e consciente de seus direitos e deveres.

É uma escola que celebra o direito à diferença nas relações sociais como forma de assegurar a convivência pacífica e tolerante entre os indivíduos, caracteriza o compromisso com a democracia e a justiça social, em meio às relações de poder em que tais diferenças são construídas. Concebe o multiculturalismo numa perspectiva crítica e de resistência, contribuindo para desencadear e fortalecer ações articuladas a uma prática social cotidiana em defesa da diversidade cultural, da vida humana, acima de qualquer forma discriminatória, preconceituosa ou excludente (McLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997).

Todos os seres humanos são capazes de aprender, especialmente com convívio social. Assim, na instituição educacional, deve-se oferecer-lhes um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades, em que o/a estudante possa perceber que ele/a é um ser em constante aprendizagem e que, além disso, há sempre alguém que procura mediar o conhecimento de forma que todos/as possam ter acesso, ou seja, um ambiente mais favorável ao desenvolvimento e à aprendizagem. Há necessidade de garantir o acesso aos espaços, aos recursos, intervenções pedagógicas e à comunicação, de maneira que atenda-se às necessidades educacionais de todos/as os/as estudantes mediante a eliminação de barreiras.

As instituições educacionais devem ser espaços que possibilitem a construção de personalidades humanas autônomas e críticas, em que onde todos aprendam a ser pessoas e sejam levados a exercitar as diferenças pela convivência com seus pares, pelo ensino diversificado ministrado, pelo clima solidário e socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar.

### 2.3.1 Marcos Legais

A reflexão sobre diversidade está atrelada à concepção de direitos humanos, cujo entendimento incorpora [...] conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. (BRASIL, 2009, p. 23).

De acordo com o que preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (Art. 1).

A partir dessa Declaração desencadeou-se um processo de mudança no comportamento social e na produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos que foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários. Esse processo resultou na base dos atuais sistemas globais e regionais de proteção aos direitos humanos (PNEDH, 2009).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) traz como um de seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). Essa constituição garante expressamente o “direito à igualdade” (art. 5º).

Além desses há muitos outros documentos referenciais que subsidiam esse debate e que precisam ser conhecidos e utilizados como instrumentos de cidadania, conforme expostos abaixo:

- Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965) – teve como objetivo reafirmar a universalidade dos direitos humanos, focando a eliminação de toda prática de discriminação racial, ou seja, qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência fundadas na raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objetivo anular ou restringir o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Além disso, a convenção estabelece e conceitua as ações afirmativas.
- Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966) – documento que reafirma o direito dos povos à autodeterminação e aprofunda a abordagem

sobre alguns direitos civis e políticos previamente determinados pela Declaração Universal de Direitos Humanos, inclusive sendo mais abrangente que essa.

- Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1968) – estabelece a não discriminação, principalmente com relação ao acesso aos diversos tipos ou graus de ensino, recriando a limitação em nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo e a instituição ou manutenção de sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas ou imposição a qualquer pessoa ou grupo de pessoas a condições incompatíveis com a dignidade do homem.
- Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais (1989) – adotada a partir da observação de que, em muitas partes do mundo, os povos indígenas e tribais não gozavam dos direitos fundamentais na mesma proporção que o restante da população e também a partir das aspirações desses povos em assumirem o controle de suas próprias instituições, de seus modos de vida e de seu desenvolvimento. Os conceitos norteadores da Convenção 169 são o respeito e a participação, respeito à cultura, à religião, à organização social e econômica e à identidade própria.
- Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas (1992) – tem por objetivo o desenvolvimento e o estímulo ao respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais de todos, sem discriminação alguma por motivos de raça, idioma, ou religião, sublinhando a promoção e a realização constantes dos direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas ou linguísticas, como parte integrante do desenvolvimento da sociedade em seu conjunto e dentro de um marco democrático baseado no estado de direito.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos (cidade de Jomtien, Tailândia, 1990) – reconhece “a educação como um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”.
- Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) – explicita com clareza o conceito sobre educação de qualidade para todos.

- Convenção da Guatemala (1999, promulgada no Brasil, pelo decreto 3956/2001) – afirma o fato das pessoas com deficiência terem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Esse decreto exige da escola novos posicionamentos porque compreende a educação especial, não no contexto da diferenciação e assim promove o acesso à escolarização. O projeto de resolução desse decreto conceitua os termos deficiência e discriminação, ressignificando-os.
- Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban, 2001) – estabelece a temática como prioridade internacional, afirmando que todos os povos e indivíduos formam uma família única e que eventos históricos como a escravidão e o *apartheid* foram geradores de práticas de discriminação.
- Lei 10.639/03 (que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96), ao incluir o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras.
- Lei 11.645/08, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, que reconhece “a escola como lugar da formação de cidadãos e de relevância para promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos” (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).

### **2.3.2. Relações de Gênero e Sexualidade (Combate ao preconceito)**

Lidar com as diferenças sem transformá-las em desigualdades é um dos desafios que se apresentam a educadores e educadoras todos os dias, ainda mais, quando a discussão está pautada nas relações de gênero, que difere do que escreve Maturana (2004, p. 17)

Nós, seres humanos, somos entes biológicos (*Homo sapiens sapiens*) que existem num espaço biológico cultural. Na qualidade de entidades biológicas, nós, homens e mulheres, somos, em termos sexuais, classes diferentes de animais. Essa diferença, contudo, não determina como nos distinguimos ou

deveríamos nos distinguir culturalmente como homens e mulheres, já que como entidades biológicas e culturais somos seres humanos iguais. Isto é, somos igualmente capazes de tudo o que é humano.

Na instituição educacional, de acordo com autores como Louro (1999), Nardi (2006) e Miskolci (2006), práticas pedagógicas ligam a condição biológica à constituição enquanto sujeitos masculino ou feminino, marcando os corpos dos alunos e das alunas, “contribuindo para que todos acreditem que meninos são masculinos porque ‘naturalmente’ têm gestos brutos e mais agressivos, enquanto meninas seriam femininas por serem ‘por natural’ delicadas e quietas” (MISKOLCI, 2006, p. 15), restringindo demais as possibilidades de experimentarem outras formas de se constituírem, inclusive as novas formas de parentalidades.

Prova de que os gêneros masculino e feminino são construções sociais está na própria escola, que já chegou a separar meninos e meninas em salas distintas, contribuindo para fabricar sujeitos diferentes. Ainda no presente, durante atividades ou nas aulas de educação física, é possível ver a continuidade da fabricação escolar das diferenças e, infelizmente, por meio também das desigualdades entre os gêneros. Toda vez que separamos grupos nesses dois pólos, o feminino e o masculino, contribuímos para a reprodução da divisão tradicional dos gêneros e, principalmente, para a manutenção dos privilégios dos homens e da subordinação das mulheres. (MISKOLCI, 2006, p. 14).

“Diferenças, distinções, desigualdades [...] A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso”. (LOURO, 1997). E, para compreender os motivos que tornam a escola um espaço destinado à produção das diferenças, é necessário refletir, questionar, buscar um princípio para agir, adequadamente, às demandas que se apresentam na atualidade.

Nesse sentido, a instituição educacional deve ser o *lócus* de fomento à garantia dos direitos humanos e das experiências inovadoras em busca da emancipação, com respeito às singularidades e particularidades de cada pessoa que compõe a comunidade escolar, no espaço/tempo em que a instituição educacional, organismo vivo, está acontecendo.

Educação, sociedade e política são processos intrínsecos de produção/reprodução ou reflexão/transformação. Dessa forma, não há possibilidade de separar o processo de educar da utopia de uma sociedade mais justa e igualitária, “[...] não utópica no sentido do irrealizável... Utópico no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio”. (Freire, 1982, p.100).

Sob essa ótica, a instituição educacional torna-se o espaço privilegiado para o engajamento coletivo em busca da integração das diferenças que contribuem para o enriquecimento (do currículo) e das experiências diversas vividas nesse espaço público, coletivo, laico e democrático. Sendo assim:

Para modificar sua própria realidade cultural, a instituição educativa deverá apostar em novos valores. Em vez da padronização, propor a singularidade; em vez de dependência, construir a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação; em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos. (VEIGA, 2005, p. 15-16).

Afinal, a diferença no contexto escolar interfere nos conteúdos selecionados, nos objetivos definidos, nas atividades desenvolvidas, nas escolhas feitas e nas práticas instituídas?

A realidade do/no contexto escolar é admirada por aqueles e aquelas que fazem a escola nas práticas do dia a dia, na rotina permeada por sutilezas muitas vezes despercebidas, nas relações há muito instituídas? – “Ad-mirar’ a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos.” (FREIRE, 1982, p.31)

Dessa forma, as experiências vividas no cotidiano escolar entre brancos e negros, pobres e ricos, héteros e LGBTTs, masculino e feminino, crianças que apresentam necessidades educacionais especiais e aquelas que não, aquelas que provêm do campo ou da zona urbana são próximas ou distanciadas? Problematizadas ou silenciadas/invisibilizadas?

Louro (1997) alerta que, antes de buscar respostas na leitura “das leis ou decretos que instalam e regulam as instituições” é necessário voltar-se para o cotidiano escolar, olhar atentamente para ele e questioná-lo, pois,

[...] nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. (p.63)

As diferenças existem! Isso é inegável e, quando depara-se com a presença da diversidade (cor, gênero, orientação sexual, etnia, credo, etc) no ambiente escolar, elas se tornam evidentes. E entretanto, nem sempre questiona-se o processo histórico e social que torna as diferenças naturalizadas em diferenças hierarquizadas (onde

esta/este vale mais/menos que aquela/aquela), uma ação que separa sujeitos que, embora iguais, tornam-se, de fato, diferentes. Nos direitos, nas leis, na liberdade de ser e estar e expressar-se...

Não há que se ter grande trabalho para constatar, em especial, nas instituições educacionais, as disparidades entre meninos e meninas, na distribuição dos brinquedos, na organização das brincadeiras e das filas, nos exercícios, nas atividades, nos incentivos, no tolher das liberdades...

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. (LOURO, 1997, p.64)

Não há rigidez num humano que é plural... e, portanto, não há uma forma única e “correta” de agir... Assim, cabe à comunidade escolar ampliar um horizonte de possibilidades e lidar, de acordo com a sua realidade, com as múltiplas e complexas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia, de forma a acolher e respeitar cada pessoa que compõe esse cenário, com seu jeito peculiar e suas escolhas que não certas ou erradas, mas representam uma infinidade de formas diferentes de ocupar os espaços, de viver experiências...

Se o objetivo da escola for o de oferecer uma educação voltada para a liberdade, a autonomia, a cidadania, a igualdade plena no exercício de direitos... nesse caso, ela terá de se perguntar qual é seu papel nesse processo. (Escola sem homofobia, S/D, p.21)

O espaço escolar deve valorizar o respeito à diversidade e contribuir para que todos/as e cada um/a possa sentir-se acolhido e valorizado em sua singularidade sem que se torne alvo, por isso, de qualquer tipo de preconceito ou discriminação.

Não há um caminho pronto (construído) a trilhar, um roteiro a seguir ou um mapa único que seja capaz de nortear as ações de cada instituição educacional que compõe a rede, mas, há pistas... um leque de possibilidades para questionar os muros impostos – social e historicamente – que limitam a acolhida às diferenças. A problematização,

[...] que é dialética, inseparável das situações reais, concretas. [que] Implica um retorno crítico à ação. Parte dela e a ela volta. É a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade. (FREIRE, 1982, p.82)

Entre outros, pode ser um meio de desencadear processos em que todas aquelas pessoas que estão envolvidas serão instadas a refletir e a buscar novas saídas para velhos problemas que emergem rotineiramente nas relações sociais e, conseqüentemente, estão também fortemente presentes no ambiente escolar.

Dessa forma, a comunidade escolar, que busca a igualdade, entre seus objetivos prioritários, (deverá) encontrar formas de perceber e problematizar os momentos em que ela ainda não se instituiu plena e amplamente, na instituição educacional e/ou na sociedade e, poderá, dessa forma, contribuir e articular espaços/tempos para a necessária problematização das relações instituídas no espaço escolar, edificando importantes contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas – de processos de ensino e aprendizagem – para todos e todas - de ações inclusivas e solidárias.

Que a instituição educacional, enfim, respeitadas suas particularidades (e o sistema em que está inserida), possa ser o espaço democrático (de ensino e aprendizagem) da convivência respeitosa com e entre as diferenças. Dito de outra forma, que a diferença que habita e se instaura em cada instituição educacional seja respeitada, tornando-se o gatilho para a construção de práticas que façam a diferença nas experiências vividas por todas aquelas pessoas que, sendo iguais, tornam-se os diferentes.

### **2.3.3 A escola na perspectiva da Educação Inclusiva**

Outro marco referente ao trato das diferenças na escola básica é a legislação brasileira que impele à mudança do sentido da educação especial e, com ela, todas as questões estruturais e culturais da instituição educacional são revistas a partir de um novo sentido da política nacional de educação especial, que passou a ser complementar à formação do estudante e não mais substitutiva da educação para estudantes com deficiência.

O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, em 2008, apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação,



orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço da educação especial que visa:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do estudante, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e outros (SEESP/MEC, 2006).

Nesse sentido, é importante que seja resgatado o papel da instituição educacional, de escolarização de todas as crianças e, portanto, a redefinição do papel da educação especial como complementar à formação das crianças, para que a elas seja assegurada a inclusão, em termos de acesso e participação, na escola regular, ressaltando os casos previstos na legislação vigente.

Segundo Arthur Bispo do Rosário, “Os loucos são como beija-flores: nunca pousam, ficam a dois metros do chão”. Bulhões (2008) reflete que a obra de Rosário aborda a realidade das coisas para além dos significados imediatos e, dessa forma, desnuda a face “escura do mundo”, inquietando e desafiando a incapacidade do saber total. Pode-se refletir que os espaços/tempos ocupados pelos ditos “não normais”, são também espaços/tempos de construções de saberes significativos, porém considerados muitas vezes como inferiores, desnecessários ou perigosos e, portanto, sistematicamente (cientificamente) silenciados.

As leituras e reflexões oportunizadas, no decorrer da atualização do Marco Referencial sobre as “Diferenças humanas” e suas implicações para a garantia do direito à educação para todos/as, possibilitaram construções e desconstruções a respeito da complexidade das relações que consideram as diferenças, relações essas

contraditoriamente construídas em uma sociedade capitalista, que busca o controle, o exercício do poder, a hierarquização e a homogeneização.

Os marcos legais que norteiam a educação especial já se fazem presentes no Marco Referencial dessa Rede Municipal de Ensino, desde sua construção no ano de 2010. No entanto, pautados em Mendonça (2000), pode-se refletir que, embora as sociedades estabeleçam a regra como elemento formal decorrente do sistema normativo institucional, a mesma sociedade realiza o jogo, isto é, o conjunto de circunstâncias históricas, políticas e sociais que caracterizam a ação de todos/as os/as envolvidos com a institucionalização e o funcionamento da sociedade, que muitas vezes não permitem a efetivação da regra.

Assim, se faz presente muitas vezes, na sociedade capitalista, um discurso de normalidade, que acaba por contrariar as relações de alteridade com o outro que é tido como diferente. Normal vem de régua e parte do princípio de “frequência”<sup>13</sup>, o que nem sempre é construído socialmente. Cria-se, então, uma categoria de ideal para o conceito de “normalidade” e, assim, a cultura institucionalizada valida como normal o ideal e “não frequente”. Dessa forma legitima certo jeito de pensar e agir.

Palácios e Romanach (2008), ao refletirem sobre o termo “incapacitado”, na definição de pessoas com deficiências ou, como defendem os autores, com diversidade funcional, demonstra o quanto os conceitos vêm carregados de preconceitos, discriminações e modelos de sociedade.

Parra (2007) analisa o esforço de Palácios e Romanach em desconstruir o conceito de “incapacidade” como a “qualidade de pessoas com deficiência” e substituí-lo por “diversidade funcional”, pois entendem que o referido conceito demonstra um olhar sobre os deficientes como os de menor capacidade e estabelecem uma comparação com o indivíduo considerado “normal”.

Dessa forma comportamentos e habilidades padronizadas estabelecem o que uma determinada sociedade define como “normal”. Os autores defendem que é necessário buscar um modelo social adequado para erradicar a discriminação, esforço

---

<sup>13</sup> “[...]antes do século XIX, a norma estava relacionada à retidão, literalmente ligada ao esquadro como ferramenta de carpintaria”, sugerindo que a norma mantém relação com a tríade esquadro/quadrado/enquadrado, “mas a partir desse mesmo período ela passa a relacionar-se com a média aritmética [...] e propaga-se por vários campos do social” (Santos *apud* Zago, 2014, p.143)

que se justifica na necessidade de alcançar com o modelo de “diversidade funcional” um diálogo com a dignidade humana.

Pode-se inferir como os autores, que se faz necessária a construção de um modelo de diversidade que proceda a uma mudança conceitual, pautada na dignidade humana, que se projeta sobre duas realidades: a natureza do homem, o valor da vida humana e a essência da espécie humana, chamada de “dignidade intrínseca” e a outra realidade que relaciona-se à sociedade e aos espaços de garantia dos direitos fundamentais, chamada de dignidade extrínseca.

O novo modelo de diversidade deve considerar que todos são iguais em dignidade, em virtude de serem humanos, bem como iguais em direitos. Nesse olhar, os conceitos legais que estabelecem padrões “normais” (idade própria para aprender) e priorizam o “ensino regular” em detrimento das demais modalidades, estão a serviço da construção de preconceitos e discriminação.

O grande desafio do movimento inclusivo é fazer com que a sociedade como um todo se interesse pela discussão da diversidade para superar discriminações de etnias, de gênero, de preferência sexual, geracional, de normalidade, deficiência, de classes sociais e outros.

Na perspectiva de assegurar o direito ao atendimento educacional especializado, a Secretaria de Educação de Sorocaba criou o Centro de Referência em Educação<sup>14</sup>, cujo objetivo é o de promover e garantir o princípio de qualidade para

---

<sup>14</sup>O decreto nº 22.325/2016, publicado no Jornal do Município em 08/07/2016, que dispõe sobre a criação do Centro de Referência Educacional “Dom José Lambert”, estabelece: “Art. 2º O Centro de Referência Educacional - CRE, tem a finalidade de criar e manter um conjunto de recursos e serviços pedagógicos especializados, visando oferecer suporte às instituições educacionais da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, abrangendo: I - implementação e acompanhamento da política nacional, estadual e municipal de educação na área da educação inclusiva na rede municipal de ensino; II - promoção e fortalecimento de parcerias com demais secretarias, instituições educacionais públicas, privadas comunitárias, filantrópicas e confessionais, no atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados na rede pública municipal de ensino; III - formulação, coordenação e execução da política de formação continuada dos profissionais da educação na perspectiva da Educação Inclusiva e demais áreas na rede municipal de ensino. Art. 3º O Centro de Referência Educacional – CRE está vinculado à Secretaria da Educação, integrando a Área de Gestão Pedagógica/Divisão de Educação Especial/Divisão de Apoio Técnico Pedagógico, para fins de vinculação orçamentária, organização, funcionamento e desenvolvimento de todas as ações inerentes ao CRE” (SOROCABA, 2016, p. 3). A instrução SEDU/GS, nº 22/2016, publicada no Jornal do Município em 23/09/2016, complementa: “Art. 1º O Centro de Referência Educacional-CRE, vinculado à Secretaria da Educação (SEDU), além de cumprir as finalidades definidas no artigo 2º do Decreto Municipal nº 22.235, de 29 de junho de 2016, tem como atribuição: a) Desenvolver atividades de apoio didático-pedagógico e apoio multidisciplinar; b) Assessorar e orientar a comunidade escolar (equipe gestora, docentes, pais e estudantes) cujas demandas incidam em necessidades educacionais especiais nas diversas áreas; c) Garantir espaço de reflexão das práticas educativas, de formação continuada e grupos de estudo, objetivando o ensino de qualidade para todos” (SOROCABA, 2016, p. 37).

todos/as, com foco no desenvolvimento e no processo de aprendizagem, por meio de assessoria multidisciplinar aos espaços educacionais, ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, para que a elas seja assegurada a inclusão, em termos de acesso e participação, na escola regular, ressaltando os casos previstos na legislação vigente.

No intuito de acompanhar, promover e implantar políticas públicas preventivas (à exclusão e ao preconceito), formativas e interventivas, em parceria com as instituições educacionais e sociais, garantindo a participação do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, em um espaço de convivência diversificado, que possibilite o acesso à aprendizagem e à consciência de cidadania e de direitos, foi instituída a Divisão de Educação Especial, responsável pelo gerenciamento e organização do Atendimento Educacional Especializado oferecido na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, da seguinte forma:

- **Sala de Recursos Multifuncionais**

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais, público-alvo da Educação Especial (Deficiência Física, Sensorial, Intelectual e Múltipla, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação).

O atendimento é realizado sempre no contraturno e é ministrado por professor integrante do quadro efetivo do magistério público municipal, com formação complementar em Educação Especial/Inclusiva. Esse professor é responsável por identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, em articulação com o Orientador Pedagógico, Professor da Sala Regular e Divisão de Educação Especial, garantindo a plena participação dos alunos em contexto escolar.

Cabe ao Professor da SRM, em articulação com o Professor da sala regular e Orientador Pedagógico, a elaboração e acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Individualizado.

- **Equipe Multidisciplinar**

Composta por psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeuta, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, com foco educacional, tem o objetivo de contribuir para a valorização e o respeito à diversidade humana, o aprendizado com significado, o princípio de equidade, o respeito pelas necessidades individuais e coletivas, o desenvolvimento das habilidades intelectuais, socioemocionais e culturais, o desenvolvimento do pensamento crítico, o protagonismo infanto-juvenil e a gestão democrática, contribuindo para que todas as instituições educacionais se transformem em espaços cada vez mais inclusivos. A Equipe Multidisciplinar faz acompanhamento os estudantes com necessidades educacionais especiais, relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências e as não vinculadas a uma causa orgânica.

- **Pessoal de Apoio**

Para garantir o atendimento à legislação vigente, atualmente a Secretaria da Educação conta com trabalhadores terceirizados, que têm o objetivo de oferecer suporte às atividades de locomoção, higiene, alimentação e comunicação, prestando auxílio individualizado ou a pequenos grupos (máximo de 3 alunos), que apresentam limitações funcionais de ordem física e/ou mental de caráter temporário ou permanente, que comprometam sua autonomia.

O apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência, mediante avaliação da Equipe Multidisciplinar em articulação com a Seção de Apoio à Educação Especial, de acordo com os seguintes critérios:

- ✓ Dependência nas atividades de vida diária: comunicação, orientação, compreensão, higiene pessoal, alimentação, vestimenta, manipulação de objetos, uso do vaso sanitário, troca de fraldas;
- ✓ Dependência de locomoção, mobilidade, sentar, levantar, transferência da cadeira de rodas, postural.

- **Interlocutor de Libras**

Considerando o direito do estudante surdo ao bilinguismo, bem como a Língua Brasileira de Sinais, que é a primeira língua do surdo, a Secretaria da Educação

garante o acompanhamento do intérprete de Libras em todos os níveis, etapas e modalidades, com o objetivo de viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à aprendizagem.

- **Classe Hospitalar**

Destinada às crianças que se encontram impossibilitadas de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique em internação hospitalar ou atendimento ambulatorial, onde os professores do atendimento educacional especializado realizam atividades diferenciadas e fazem o acompanhamento pedagógico (dependendo do tempo de internação) em conjunto com a instituição educacional de origem da criança.

Nesse contexto, as instituições educacionais, ao trabalharem com o princípio da diversidade, devem garantir o processo de ensino e aprendizagem com eficiência e qualidade pedagógica, articulado com a diretriz de uma escola de qualidade para todos/as.

A educação inclusiva parte do princípio de que todos/as podem aprender e de que suas diferenças devem ser respeitadas, pois é na convivência e interação com o outro, que a aprendizagem ocorre. Nessa perspectiva, o parâmetro fundamental são as suas potencialidades, a sua possibilidade de descobrir e produzir outras formas de conhecer.

Assim, considerando as orientações federais e as diretrizes pedagógicas da Secretaria de Educação de Sorocaba, a educação inclusiva visa oferecer uma Educação de Qualidade para todos/as os seus estudantes.

Entende-se que, para isso, é necessário superar as problemáticas e os desafios apresentados pela realidade atual, tais como: o resgate da identidade do Centro de Referência em Educação e sua regulamentação, garantindo o seu funcionamento efetivo; questões relativas às parcerias sociais e à intersetorialidade do serviço; o atendimento aos estudantes de todos os segmentos; a ampliação de recursos humanos e materiais que garantam o atendimento à demanda e formação continuada aos profissionais da educação.

Enfim, faz-se necessária a reestruturação do serviço, visando à democratização do ensino e à garantia de que todas as crianças possam frequentar e permanecer,

com sucesso, nas instituições educacionais.

#### **2.3.4 Relações étnico-raciais**

Os avanços das declarações e convenções que tratam da diversidade são consenso. No entanto, há uma distância entre a lei e a realidade, por isso a mudança a ser alcançada é a cultural. E, para haver essa conquista, cada pessoa precisa se reconhecer no outro, de modo a perceber que o gênero humano é composto de singularidades e particularidades que constroem uma totalidade humana.

Portanto, nossa igualdade é marcada pela condição de ser social e, desse modo, a nossa diferença não pode ser resultante da nossa desigualdade.

Considerando as especificidades dos grandes contingentes das populações negras e indígenas da sociedade brasileira, as políticas de ações afirmativas representam medidas de integração efetiva dos grupos racialmente discriminados da vida econômica, social e política. Entre elas, com objetivo de possibilitar a plena cidadania, inclui-se o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nas instituições educacionais brasileiras e, posteriormente, a Lei 11.645/08 dá a mesma orientação quanto à temática indígena.

Tais legislações não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São leis que reconhecem “a escola como lugar da formação de cidadãos e de relevância para promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos” (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).

As referidas leis são instrumentos orientadores para que os Sistemas de Ensino reconheçam a escola como lugar da formação de cidadãos e cidadãs que conhecem, valorizam e respeitam as matrizes culturais formadoras da nação, aceitando e reafirmando identidades até então não reconhecidas. Garantir o direito de aprender implica transformar as escolas em espaços de convivência respeitosa, para que todos e todas possam ser valorizados em suas identidades, denunciando situações de racismo, no ambiente escolar e construindo uma cultura de respeito e convivência com as diferenças.

Isso significa ampliar o repertório das instituições educacionais, que ainda utilizam como referencial da cultura brasileira apenas a contribuição europeia, divulgando a falsa crença de que somos herdeiros da tradição ocidental hegemônica. Para além dessa matriz, é fundamental que crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, possam refletir sobre a presença indígena e africana (e, depois, afro-brasileira) em nossa constituição. Ou seja, independentemente dos traços fenotípicos da cor ou do pertencimento racial, toda a população brasileira possui em suas crenças e religiosidades; no seu jeito de andar, falar, ver o mundo, comer, vestir, a contribuição das culturas dos povos indígenas – os donos da terra – e das diferentes etnias africanas que aqui foram forçadas a viver com o tráfico de negros escravizados e, posteriormente, fizeram desse país o seu espaço de cidadania.



### **3. EIXO 3 – O CURRÍCULO PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA**

#### **3.1 Concepções de Currículo**

##### **3.1.1 Marcos legais**

Carlos Drummond de Andrade em seu poema “Nosso tempo” afirma “... As leis não bastam, os lírios não nascem das leis...” a percepção do poeta desnuda a fragilidade da cidadania na sociedade brasileira, portanto houve a reflexão sobre alguns “norteadores legais”, que influenciam as tomadas de decisões referentes às políticas educacionais e atingem diretamente o espaço/tempo da Educação Básica, em especial, o encontro de professores e estudantes.

Essa reflexão se inicia pela Constituição Federal (1988) que em seus artigos 205 e 206 afirma:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.

A concepção de educação contida no art. 205, bem como os princípios de ensino do art. 206 dão base para construção de diretrizes curriculares. Já o Art. 210 determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, que assegurem formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. O art. 214, por sua vez, estabelece a existência de um Plano Nacional de Educação que, entre outros objetivos, metas e estratégias, promova a ação humanística, científica e tecnológica do País.

Dessa forma, é a própria legislação que propõe às autoridades e aos educadores/as a tarefa de investigar e definir modalidades de realização do trabalho educativo, adequadas ao ciclo de vida de cada etapa de desenvolvimento e aprendizagem, considerando desde a condição de bebê, criança, adolescente, bem

como as condições de vida de jovens e adultos trabalhadores. Condições essas que se relacionam a educadores/as que, para além do domínio das técnicas de trabalho pedagógico e do conhecimento das características especiais dos ciclos de vida, examinem modelos de organização das atividades educativas para adequá-las às peculiaridades e às possibilidades dos estudantes, sua diversidade e singularidade.

O currículo oferecido deve atender ao previsto nos artigos 26, 27, 28 e 32 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais. Desses, destaca-se os artigos 26 a 28 da LDBEN.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Em especial, o artigo 26 trata, em seu parágrafo 2º, que o ensino da arte deve abranger as expressões regionais, a fim de promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, bem como, em seu parágrafo 6º, que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão esse componente curricular.

O parágrafo 4º afirma que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, em especial, as matrizes indígena, africana e europeia. Também prevê, no artigo 26-A, que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, será obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, incluindo diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, a fim de resgatar as suas contribuições nas áreas social, econômica e política. Destaca, ainda, que tais conteúdos serão ministrados em todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira.

Quanto à educação física, o parágrafo 3º afirma que a mesma, como componente curricular obrigatório da Educação Básica, deve ser integrada à proposta

pedagógica da escola, sendo sua prática facultativa ao aluno, nos casos previstos em lei.

O artigo prevê ainda que, na parte diversificada do currículo, será incluída, a partir da quinta série [sexto ano], o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna. Além disso, os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios, garantir 2 horas mensais de exibição de filmes de produção nacional como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, além de conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente como temas transversais.

Já o artigo 27 estabelece como diretrizes para o Currículo da Educação Básica:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

A fim de regular a Educação Básica para ser oferecida à população rural, a LDBEN estabelece em seu artigo 28 que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias para sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, por meio de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, bem como a adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Além dos artigos da LDBEN, acima citados, que apresentam a composição da Base Nacional Curricular da Educação Básica, há também como referências legais, que podem orientar a construção do Projeto Político-Pedagógico, as diretrizes normatizadoras do currículo escolar, que estabelecem princípios e concepções para todas as etapas e modalidades de ensino. As Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (Resolução n. 4/2010) apresentam avanços significativos em relação ao processo de normatização da Educação Básica, em que as etapas e as modalidades de ensino estão articuladas ao objetivo de garantir efetivamente a aprendizagem do aluno sem desconsiderar as especificidades de cada etapa/modalidade de ensino, além de articular os mesmos ao processo contínuo de formação dos alunos.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) servem como referência legal para a reorganizar as Diretrizes Curriculares Nacionais de todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Étnico-racial, Educação Especial, EJA, dentre outras.

A Resolução nº 4, publicada no dia 13 de julho de 2010 e que regulamenta as DCNGEB's traz como objetivo assegurar a formação básica comum nacional, subsidiando a formulação, a execução e a avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola de Educação Básica, além de orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais que nela atuam.

A garantia de acesso e a permanência dos estudantes nas instituições de Educação Básica são condições essenciais para se garantir a qualidade social da educação, pois relacionam-se ao compromisso com a garantia efetiva da aprendizagem dos estudantes.

Em seu artigo 9º define como escola de qualidade social aquela que tem o foco na aprendizagem dos alunos apresentando para tanto os seguintes requisitos:

- I. – Revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;
- II. – Consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;
- III. – Foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;
- IV. – Inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante;
- V. – Preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;
- VI. – Compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;
- VII. – Integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação;
- VIII. – Valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;
- IX. – Realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente (BRASIL, 2010, art. 9º).

O artigo 10 apresenta a necessidade de estabelecer padrões mínimos de qualidade da educação, ressaltando que a consolidação da educação em tempo integral deve prever:

I-creches e escolas que possuam condições de infraestrutura e adequados equipamentos; II professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas em tempo integral em uma mesma escola; III- definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes; IV- pessoal de apoio técnico e administrativo que responda às exigências do que se estabelece no projeto político-pedagógico (BRASIL, 2010, art. 10, §2º).

O currículo é concebido “como um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos” (BRASIL, 2010, art. 13). O referido artigo apresenta também a necessidade de estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos, utilizando recursos tecnológicos de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem de estudantes e dos profissionais da educação em cursos de formação inicial e continuada. Além disso, a transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico.

Além da Resolução nº 4, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, destaca-se como marco legal significativo, para esse Sistema de Ensino, a Resolução CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009 (CNE), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com orientações normativas que devem servir de referência para as instituições de Educação Infantil no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico.

As DCNEI's (2009) determinam que os eixos norteadores de todas as propostas pedagógicas são as interações e as brincadeiras, enfatizando a presença das múltiplas linguagens infantis e a valorização da infância.

A educação infantil passa por uma trajetória de construção e fortalecimento de sua identidade, tendo em vista que a educação das crianças pequenas é de extrema importância para o desenvolvimento humano.

O Caderno de Orientações SEDU nº 04, pautado nas DCNEI's, ao estabelecer as Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba, afirma que o currículo não é um conceito com um caráter preestabelecido, mas uma forma de organizar as práticas educativas baseadas nas construções culturais de uma determinada comunidade. O currículo da Educação Infantil é assim entendido como um conjunto de práticas que buscam 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 de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Desse currículo, emerge a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, que deve:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência, e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009 *in* SOROCABA, 2016. Caderno nº 4 p. 08).

O artigo 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil apresenta os princípios éticos, políticos e estéticos que permeiam o currículo da Educação Infantil construído no espaço e tempo vivido, como objeto pedagógico crítico, em que se revelam conflitos, tensões, intenções, valores e contradições éticas e estéticas, que permitem (re)planejá-lo e construir novas ações.

As DCNEI's analisam que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo a garantia de acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Assim, para a organização curricular, as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

Acreditamos que educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis, educar de modo indissociado do cuidar é dar possibilidades para as crianças explorarem o ambiente de diferentes formas e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar (Caderno de Orientações SEDU nº 04, 2016).

O referido documento, ao conceber as ações educativas e a práxis cotidiana como constitutivos dos processos de construção de identidade, reflete sobre a necessidade de um olhar acolhedor frente às diversidades, que envolvem também as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para tanto, destacam que as culturas plurais, as contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, bem como as particularidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade, que constituem o espaço da creche e da pré-escola, devem compor o currículo da educação infantil que respeita o coletivo de crianças, assim como suas singularidades e particularidades.

De acordo com os DCNEI's (2009), no artigo 11, fica estabelecido que: "Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Há também, ainda, como marcos legais do currículo as seguintes diretrizes:

- Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, redefine a idade de 6 anos como referência para a efetivação da matrícula nesse nível de atendimento educacional e estabelece um currículo com uma base nacional comum e uma parte diversificada que deverá estar articulado aos aspectos da vida cidadã.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 17 junho de 2004, que o Conselho Nacional de Educação (Conselho Pleno) aprovou e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que busca promover a educação de indivíduos participantes e conscientes de sua condição social e cultura, visando à construção de sociedade mais justa e democrática.
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, regulamentando a educação de todos os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.
- Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, definindo que o atendimento na modalidade EJA tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio deverá considerar as situações, os perfis dos estudantes, as

faixas etárias, pautando pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Por fim, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como documentos que apresentam o currículo aos professores, não podem ser vistos como algo imutável e cristizador da ação pedagógica no cotidiano escolar. É preciso compreendê-los como instrumentos orientadores da prática educativa, fundamentados em princípios e valores que regem a educação brasileira.

Nogueira (2004) afirma que nenhum currículo é neutro e destaca que está presente nos PCNs uma abordagem pluralista, pautada nos direitos humanos, na justiça social contra toda forma de discriminação, o que se configura em uma pedagogia contra o racismo ao propor o ensino sobre a diversidade das culturas para promover o respeito entre os povos.

A autora defende que o currículo não deve reforçar as relações sociais injustas, assim nenhum saber pode ser desconsiderado, pois todos são igualmente importantes para a compreensão das culturas, para dar ênfase nas relações de cooperação e respeito mútuo, nas relações indivíduo-grupo em diferentes culturas, na promoção do pluralismo, na diversidade cultural e na equidade social.

Cabe destacar que, no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais são a base para a organização dos currículos dos Estados e Municípios, que pressupõem a aprendizagem de conceitos, atitudes e procedimentos, assim como os documentos do MEC - Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curriculares Nacional para a Educação Infantil, juntamente com as Diretrizes Curricular Nacionais para a Educação Infantil. A partir desses pressupostos, urge a necessidade da reorganização e atualização da matriz curricular da Rede Municipal, diante das novas demandas, das concepções apresentadas nesses textos e nos documentos oficiais que se configuraram após seu estabelecimento.



### 3.1.2 Reflexões sobre as teorias de currículo

*Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.*

**Paulo Freire**

A fim de diminuir a distância entre o discurso e a práxis e projetar a transformação da sociedade por meio da educação, apresentamos a concepção de currículo da Rede Municipal de Sorocaba, recorrendo à história, inicialmente, para contextualizar a discussão e apresentar o conceito.

O currículo, mais do que uma mera relação de conteúdos e diretrizes a serem trabalhados em sala de aula, durante a vida escolar, é uma construção histórica e também cultural que ao longo do tempo sofre transformação em suas definições. Dessa forma, considera-se pertinente não só conhecer os temas concernentes ao currículo, assim como o sentido expresso por sua orientação curricular.

Faz-se necessário compreender que o conceito de currículo, na educação, foi se transformando ao longo do tempo e correntes pedagógicas distintas são responsáveis por abordar a sua dinâmica e suas funções. As teorias curriculares são diversas e distinguidas em três notórias vertentes: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

As correntes apontadas por Tomaz Tadeu Silva, serão abordadas. No entanto, vale ressaltar que existem outras formas e perspectivas, conforme diferentes autores. Estudioso do tema no Brasil, Silva (1999) afirma que os estudos sobre currículo nasceram nos Estados Unidos, onde se desenvolveram duas tendências iniciais. Uma mais conservadora, com Bobbitt que buscava igualar o sistema educacional ao sistema industrial, utilizando o modelo organizacional e administrativo de Frederick Taylor. Bobbitt encontrou ainda suporte na teoria de Ralph Tyler e na de John Dewey. O primeiro defendia a ideia de organização e desenvolvimento curricular essencialmente técnico. Por sua vez, John Dewey se preocupava com a construção

da democracia liberal e considerava relevante a experiência das crianças e jovens, revelando uma postura mais progressista.

Na década de 1960, ocorreram grandes agitações e transformações. Nesse cenário, iniciam as críticas àquelas concepções mais tradicionais e técnicas do currículo. Os franceses são pioneiros nos estudos dessa temática e a obra *“A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado”*, de Louis Althusser (1980)<sup>15</sup>, afirma que a escola reproduz a sociedade capitalista ao transmitir, por meio dos conteúdos curriculares, crenças para que seja vista como boa e desejável.

A partir dos anos 70, voltando aos Estados Unidos, e tendo como marco inicial a I Conferência sobre Currículo, liderada por William Pinar, apresentam-se duas tendências críticas no campo do currículo, as quais se opõem às teorias de Bobbitt e Tyler. A primeira, de caráter marxista, pauta-se em Gramsci e na Escola de Frankfurt; a segunda, de orientação fenomenológica e hermenêutica, enfatiza “o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social”, ressaltando “os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares” (p. 38).

Silva (1999) aponta que Michael Apple, um dos expoentes nesse âmbito, parte dos elementos centrais do marxismo, colocando o currículo no centro das teorias educacionais críticas e relacionando-o às estruturas mais amplas, contribuindo assim para politizá-lo. Apple “procurou construir uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluísse as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social” (p. 48).

Já o currículo como política cultural, de Henry Giroux, propõe uma “pedagogia da possibilidade” que supere as teorias de reprodução, pautando-se nos estudos da Escola de Frankfurt sobre a dinâmica cultural e a crítica da racionalidade técnica. Compreende o currículo a partir dos conceitos de emancipação e liberdade, já que vê a pedagogia e o currículo como um campo cultural de lutas.

No Brasil, um dos autores de destaque é Paulo Freire, apresentando uma teoria claramente política e pedagógica, não se limitando a analisar como é a educação existente, mas como deveria ser, baseada na realidade de cada comunidade. Sua

---

<sup>15</sup> SOROCABA. Secretaria da Educação. Marco Referencial. 2011.

crítica ao currículo está sintetizada no conceito de educação bancária<sup>16</sup>. Por outro lado, concebe o “ato pedagógico” como um “ato dialógico” em que educadores e educandos participam da escolha dos conteúdos e da construção do currículo, antecipa a definição cultural sobre os estudos curriculares e inicia uma pedagogia emancipadora.

Nos anos 80, também se destacam as pesquisas de Demerval Saviani, afirmando que o conhecimento é poder e a apropriação do saber universal é condição para a emancipação dos grupos excluídos.

Já a ‘nova’ sociologia da educação busca construir um currículo que reflita mais as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados. Essa corrente se dissolveu numa variedade de perspectivas analíticas e teóricas: feminismo, estudo sobre gênero, etnia, estudos culturais, pós-modernismo, pós-estruturalismo etc. Nesse âmbito, Bernstein investiga como o currículo é organizado estruturalmente. Distingue dois tipos fundamentais de organização: no currículo tipo coleção, “as áreas e campos de saber são mantidos fortemente isolados”; no tipo integrado, “as distinções entre as áreas de saber são muito menos nítidas e muito menos marcadas”.

Bernstein busca desnudar como, no espaço da escola, as diferentes classes sociais “aprendem” suas posições na sociedade. Um código elaborado é suposto pela escola, mas crianças de classe operária possuem códigos restritos, o que estaria na base do seu ‘fracasso’ escolar. O autor apresenta o conceito de códigos: no elaborado “os significados são realizados pela pessoa – o ‘texto’ que ela produz – são relativamente independentes do contexto local” (p.75); no restrito, “o ‘texto’ produzido na interação social é fortemente dependente do contexto” e esse código restrito, trazido pelas crianças da classe operária, não é considerado por esse tipo de currículo que reproduz a sociedade capitalista.

Ainda de acordo com Bernstein, o currículo oculto, conceito fundamental na teoria do currículo, “constitui-se daqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer

---

<sup>16</sup>Paulo Freire faz uma crítica à educação que ele metaforicamente denomina de “bancária” e, em contrapartida a esta, descreve a educação libertadora ou problematizadora. A educação “bancária” pressupõe uma relação vertical entre o educador e educando. O educador é o sujeito que detém o conhecimento, pensa e prescreve, enquanto o educando é o objeto que recebe o conhecimento, é pensado e segue a prescrição. O educador “bancário” faz “depósitos” nos educandos e estes passivamente os recebe. Tal concepção de educação tem como propósito, intencional ou não, a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e que se submetem à estrutura de poder vigente. É o rebanho que como uma massa homogênea, não projeta, não transforma, não almeja ser mais. “Educação ‘Bancária’ e Educação Libertadora” de Paulo Freire, do livro “Introdução à Psicologia Escolar” organizado por Maria Helena Patta. São Paulo: T. A. Queiroz, 1971.

parte do currículo oficial explícito, contribui de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes”. Na análise funcionalista, o currículo oculto ensina noções tidas como universais, necessárias ao bom funcionamento das sociedades “avançadas”. Já as perspectivas críticas, ao denunciá-lo, indicam que ele ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo, a adaptação às injustas estruturas do capitalismo. Já as pós-críticas consideram importante incluir aí as dimensões de gênero, sexualidade, raça etc.

O fenômeno chamado multiculturalismo tem sua origem nos países dominantes do hemisfério norte e é discutido atualmente em duas vertentes: “dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (p. 85), e outra que “aponta solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países para a cultura nacional dominante” (p. 85). Para ambas as vertentes o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política, pois ele remete à seguinte questão: o que conta como conhecimento oficial? Assim, também lembra que “a igualdade não se obtém simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico” (p. 90), e que são necessárias mudanças substanciais do currículo existente.

Já a pedagogia feminista introduz novas questões no tocante às formas de reprodução e produção de desigualdades sociais por meio da questão de gênero, ampliando o processo de reprodução cultural para além da dinâmica de classe, já bastante reconhecida pelas teorias críticas, que em relação às teorias feministas ignoram outras dimensões da desigualdade (como a de gênero).

Silva aborda o currículo como narrativa étnica e racial, reafirmando uma superação e ampliação do pensamento curricular crítico que aponta a dinâmica de classe como única no processo de reprodução das desigualdades sociais, alertando para questões como etnia, raça e gênero, configurando um novo repertório educacional significativo. Insistindo nesse processo, afirma que tais questões apenas recentemente estão sendo problematizadas dentro do currículo, a partir de análises pós-estruturalistas e dos estudos culturais: “é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular” (p. 101).

Uma outra tendência inserida nessa discussão é a teoria “*queer*<sup>17</sup>”, que “radicaliza o questionamento da estabilidade da fixidez da identidade feito pela teoria feminista recente” (SILVA, p. 105). Essa teoria questiona o predomínio da heterossexualidade como a identidade considerada normal, discutindo a forma como os processos discursivos de significação tentam fixar determinada identidade sexual. Segundo esse pensamento, “nós somos o que nossa suposta identidade define que somos” (p. 107). Isto é,

[...] o que se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento de identidade. A Epistemologia que é, nesse sentido, perversa, subversiva, impertinente, profana e desrespeitosa (SILVA, 1999, p. 107).

Como é possível perceber, as teorias curriculares incidem sobre a função e os panoramas do currículo no contexto educacional. Até o presente momento, esse texto desvelou as teorias tradicionais e as teorias críticas, em caráter de contextualização das tendências e teorias que por vezes percorrem o trajeto escolar.

Ainda com base em Silva, de forma sucinta, apresentar-se-á, na sequência, as teorias pós-críticas, as quais consideram que o currículo tradicional atua como o legitimador dos modos de operação dos preconceitos que se estabelecem pela sociedade, uma vez que sua função é a de se adaptar ao contexto específico dos estudantes para que o aluno compreendesse nos costumes e práticas do outro. A perspectiva pós-crítica critica severamente as teorias tradicionais, mas, enaltece as suas condições, para além da questão das classes sociais, indo direto ao foco primordial: o sujeito.

---

<sup>17</sup>*Queer* é um termo que foi assumido e reapropriado por militantes LGBTs e intelectuais com o propósito de subverter a carga pejorativa com que eram designados todos os “estranhos” ou os fora da norma heteronormativa. Resignificado, ele passou a ser usado para afirmar uma diferença que não quer ser integrada; em seguida seu sentido se alargou e *queer* passou a sugerir um movimento perturbador, passou a sugerir transgressão, ambiguidade, entre-lugar (ou não-lugar).

O *queer* deve ser visto, como uma espécie de disposição existencial e política, uma tendência e também como um conjunto de saberes que poderiam ser qualificados como “subalternos”, quer dizer, saberes que se construíram e se constroem fora das sistematizações tradicionais, saberes predominantemente desconstrutivos mais do que propositivos. Tenho repetido que os estudos *queer* (juntamente com outros estudos contemporâneos) vêm promovendo novas políticas de conhecimento cultural. Assim se amplia (e muito) a potencialidade de sua articulação com a educação. LOURO, ano, p. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2014/10/o-potencial-politico-da-teoria-queer/> acesso em 24 de Nov de 2016.

O currículo passou a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo essa uma questão de perspectiva histórica, ou seja, que se transforma nos diferentes tempos e lugares, sob viés da crítica pós-estruturalista.

As teorias pós-modernas não se resumem a uma única vertente ou teoria social. Criticam conceitos e discursos da modernidade como, por exemplo, razão, ciência e progresso. Já a teoria pós-colonialista reflete sobre as relações de poder advindas da herança colonial, reivindicando um currículo que incluísse as diferentes culturas, não de forma meramente informativa, mas que provocasse a reflexão sobre os aspectos culturais e experiências de povos e grupos marginalizados.

Os estudos culturais constituem um campo de investigação cujo impulso inicial foi estudar a cultura por meio de grandes obras literárias, consideradas burguesas e elitistas. Esses estudos, assim como o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, não influenciam de forma significativa o processo de elaboração curricular, mas apresentam conceitos relevantes à visão crítica do currículo, especialmente por entenderem a cultura como campo de disputa simbólica pela afirmação de significados.

Pedagogia como cultura e cultura como pedagogia é outro ponto que cabe destaque, pois explica a virada culturalista na teorização curricular, na qual se percebe uma redução das fronteiras entre conhecimento acadêmico/escolar e conhecimento cotidiano/cultura de massa.

O “currículo” e a “pedagogia” dessas formas culturais extraescolares possuem recursos econômicos e tecnológicos, como exigência de seus objetivos quase sempre mercadológicos. Investe-se, assim, em formas sedutoras, irresistíveis e inacessíveis à instituição educacional.

Dessa forma percebe-se que o currículo “é uma questão de saber, poder e identidade”. As teorias pós-críticas ensinaram que o poder está em toda parte e que é multiforme, enquanto que as teorias críticas não deixam esquecer que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras.

Com base nessas reflexões frente às teorias críticas e pós-críticas, torna-se impossível conceber o currículo de forma ingênua e desvinculado de relações sociais de poder. As teorias críticas enfatizam a não esquecer a determinação econômica, a busca de liberdade e a emancipação; as teorias pós-críticas questionam e/ou ampliam muito daquilo que a modernidade deixou.

É notório ressaltar que não há uma definição única para currículo. Devido às suas variações no tempo e no espaço, é possível encontrar definições inúmeras. Algumas evidenciam o conjunto de experiências adquiridas pelo estudante na instituição educacional, outras enfatizam os conteúdos e as disciplinas a serem trabalhados com os estudantes, com vistas a determinados objetivos; portanto, a concepção de currículo depende da forma como ele é definido pelos autores e pelas teorias que dele se ocupam.

A Secretaria da Educação do Município de Sorocaba concebe o currículo a partir de uma perspectiva histórica. Considerando o referencial teórico do Marco Referencial em vigência, o currículo é uma construção cultural e não um conceito. Por não ser estático e conter características tão complexas, é comum que sejam encontradas diferentes representações acerca do que seja currículo. Assim, o currículo pode ser analisado a partir de alguns âmbitos: ponto de vista sobre sua função social, como ponte entre a sociedade e a instituição educacional; projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos etc.; como expressão formal e material de um projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo; e como campo prático.

Entendê-lo assim supõe a possibilidade de:

1. Analisar os processos instrutivos e a realidade das práticas a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo;
2. Estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos pedagógicos, interações e comunicações educativas;
3. Sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação;

Também é importante lembrar que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais da educação. Etimologicamente, a palavra currículo quer dizer “caminho a ser percorrido, um percurso”. Assim, o currículo escolar refere-se um percurso de formação.

É preciso, portanto, compreender o currículo na perspectiva da teoria histórico-social, ancorada em Vygotsky e seguidores. Segundo Libâneo (2005, p. 29), tal teoria concebe a aprendizagem como resultado da interação sujeito-objeto, em que a ação

do sujeito sobre o meio é socialmente mediada, atribuindo-se peso significativo à cultura e às relações sociais. A “atividade do sujeito supõe a ação entre sujeitos, no sentido de uma relação do sujeito com o outro, com seus parceiros”. De modo específico, as funções mentais superiores (linguagem, atenção voluntária, memória, abstração, percepção, capacidade de comparar, diferenciar etc.) são ações interiorizadas de algo socialmente mediado, a partir da cultura constituída. O foco dessa abordagem está na estrutura do funcionamento cognitivo, em suas interações com as mediações culturais. A partir dessa mesma orientação, tem se destacado a teoria histórico-cultural da atividade, nos últimos anos.

Dessa forma concebe-se o currículo como orientador “do trabalho de aprender e ensinar, que permite ao educador tecer a prática pedagógica em diálogo sensível, atento e culturalmente informado com as crianças, em parceria com as famílias, principalmente tratando-se de crianças pequenas”. (SOROCABA, 2012, p. 94)

As experiências promotoras de aprendizagem e desenvolvimento das crianças devem ser oportunizadas com frequência regular e, ao mesmo tempo, espontâneas e flexíveis a surpresas e novas descobertas.

Para tanto, não se trata de apresentar conhecimentos formalizados de antemão para as crianças, mas, sim, oportunizar experiências culturais que irão despertar o desejo de conhecer mais o mundo nos seus múltiplos aspectos e aproximá-las das inúmeras formas de leitura e compreensão da realidade. Assim é possível utilizar, nesse processo de construção da identidade pessoal e cultural, as cem linguagens<sup>18</sup>, que de acordo com Malaguzzi *apud* TONUCCI, 1997, p. nº 5:

A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.  
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,  
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem, roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra,  
a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.  
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.

---

<sup>18</sup>De perspectiva sócioconstrutivista idealizada por Loris Malaguzzi em *Reggio Emilia, Itália*, é uma pedagogia da relação e da escuta, que parte do pressuposto que a criança conhece o mundo como um pesquisador, curioso, atento e que neste processo é produtor de teorias interpretativas que se expressam em Cem (e mais) Linguagens (RINALDI, 2012).



Esse conceito rompe com uma postura adultocêntrica, arraigada na cultura escolar e exige do professor/a o exercício de uma prática dialógica, de escuta e valorização da criança. Entende-se que ela já é sujeito de direitos, potente, com vez e voz em todo o processo de aprendizagem, reconhecendo-a como um ator social pleno, integrado à sociedade e produtor de cultura.

A partir desse olhar, conforme documento referente à Matriz Curricular do Município de Sorocaba<sup>19</sup>, deve-se compreender que na infância:

[...] o conhecimento é vivido na totalidade pela criança, imersa num mundo composto por múltiplas dimensões, integrando vários conhecimentos de áreas diversas, que mais tarde serão recortadas e aprofundadas. Não há separação entre conteúdos de ensino, situações de aprendizagem e contextos de vida. A criança aprende na experiência de vida compartilhada na família, escola e demais espaços e formas de convivência. Inteligente e curiosa desde o nascimento, busca atribuir sentido à sua experiência social e cultural. (p.94)

Conforme o exposto, compreende-se o conhecimento como construção coletiva, concebida sóciointerativamente; assim, na infância, existe uma indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural na apropriação do conhecimento. Esse período é o momento de primazia do conhecimento vivido, ajustado por meio das experiências aportado nos cinco sentidos, motricidade e imaginação, em que o momento do brincar com as múltiplas linguagens vai se constituindo enquanto sistemas de representação da realidade, instrumentos de interiorização, ampliação e sofisticação das possibilidades de pensamento e apropriação do conhecimento.

Considerando que o educando deve ser respeitado em sua integralidade, nas suas múltiplas dimensões, em todas as etapas da educação escolar, a proposta pedagógica das instituições da Rede Municipal de Sorocaba, por meio do Projeto Político Pedagógico, deve ter como objetivo fundamental a promoção do desenvolvimento das crianças em sua totalidade, garantindo a cada uma delas o acesso aos plurais processos de construção de conhecimentos e à aprendizagem de linguagens distintas.

Nesse sentido, o currículo da instituição educacional vai ao encontro de uma compreensão da totalidade do conhecimento, na perspectiva utópica de análise, permitindo aproximações identitárias e descobertas significativas e curiosas que

---

<sup>19</sup> Disponível em [www.educacao.sorocaba.sp.gov.br](http://www.educacao.sorocaba.sp.gov.br).

revelem novas aprendizagens, nascidas das práticas escolares e da cultura das comunidades.

O currículo da Rede Municipal de Sorocaba é concebido, portanto, como um processo cultural, democrático e que visa à conectividade humana, ao reconhecimento de relações híbridas da descoberta dos “entre lugares”, instâncias nas quais se fundem os múltiplos saberes e procura-se superar o monoculturalismo e o “daltonismo cultural” (STOER; CORTESÃO, 1999).

Ao lançar novos olhares sobre as próprias ações e analisar os acertos e os erros a partir também do olhar de outras pessoas, criam-se e recriam-se novos textos e contextos, o que permite reinventar a si mesmos e intensificar as próprias experiências e aprendizagens. O movimento de construção de um currículo que vá da intencionalidade à concretização de uma educação com qualidade social, respeita a experiência feita em todas as suas dimensões e também está de acordo com as orientações curriculares em níveis nacional, estadual e municipal.

Concebe-se a instituição educacional como espaço de convivência com as diferenças, com a diversidade cultural, espaço de troca, assimilação, diferenciação, integração, inclusão, um universo de construção da identidade pessoal e cultural, onde as crianças possam viver com autonomia as experiências substanciais à realização de suas potencialidades afetivas, intelectuais e criativas. Diante disso, esse papel na vida de seus estudantes [bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos] e suas famílias cabe também às instituições educacionais; esteia-se assim a imprescindibilidade de um currículo estimulante e rico culturalmente, isocronicamente cuidadoso em relação às disponibilidades das crianças, de modo a nutrir e ampliar suas capacidades de pensar, imaginar e agir com autonomia e criatividade, capacitando e renovando o mundo comum com desenvolvimento crescente durante seu percurso de escolaridade e sua vida adulta.

Nesse sentido, o currículo deve atender demandas específicas da infância, período de grandes vicissitudes, que requer também consideração à organização dos tempos e dos espaços, conversação entre pares e da presença sensível, atenta, ativa e informada do educador/a no exercício da mediação social e cultural.

É imprescindível refletir sobre os tempos e os espaços do brincar na educação que devem ser permeados pelas “cem linguagens”, compreender o brincar enquanto forma de conhecimento, reconhecer as linguagens enquanto “formas de constituição

dos conhecimentos e das identidades”, princípios para a construção dos significados, conceitos, relações, condutas e valores que a escola quer transmitir, desenvolver e construir com as crianças. (SOROCABA, 2012, p. 95)

Um currículo concebido enquanto um conjunto de práticas que pretendem 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 é o que este sistema de ensino aspira, garantindo “a imersão em processos de apropriação, renovação e articulação de diferentes linguagens”, incentivando a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, à cultura e à natureza e, primordialmente, promover o conhecimento de si e dos outros num encadeamento de constituição da identidade pessoal e social.

Nessa perspectiva, o currículo do sistema de ensino de Sorocaba deve possibilitar ao estudante o exercício da cidadania ativa desde a infância, o que se faz na perspectiva de uma educação emancipadora, que trabalhe com indicadores de qualidade social que considerem não apenas os conhecimentos da língua materna, da matemática ou das ciências, mas, também, outros saberes necessários à construção de uma sociedade mais justa, democrática, feliz, mais solidária, fraterna e sensível aos princípios e propostas da cidade.

## **3.2 Concepções de Ensino e de Aprendizagem**

### **3.2 1. Marcos Legais**

Arroyo (2014, p. 70) coloca questões como: “Que compreensão temos da educação como direito? Conseguimos ver os estudantes como sujeitos, portadores de direitos?” Tais inquietações impulsionaram à reflexão, ao longo do processo de atualização do Marco Referencial, sobre as concepções de estudantes, de instituições educacionais, do papel dos educadores, do processo de ensino e aprendizagem, de avaliação, enfim, das múltiplas dimensões relacionadas aos tempos e espaços da formação humana institucionalizada nesse lugar chamado escola. Dessa forma,

mobilizados pelas concepções já apresentadas, houve a proposta para a reflexão sobre as questões legais que determinam as tomadas de decisões das políticas públicas que influenciam na organização do processo de ensino e aprendizagem.

Como aponta Arroyo, é preciso compreender que a educação é um direito e que os estudantes são sujeitos de direitos. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, afirma que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da Família. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, em seu artigo 3º proclama:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016).

E ainda no artigo 4º assegura:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Portanto, fica claro o direito da criança e do adolescente, por meio do ECA, e de todos os demais cidadãos por meio da constituição, a lei maior, o direito à educação e à vida plena em sociedade, o que significa acesso à saúde, lazer, cultura, esportes, etc.

Entretanto, a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos (BRASIL, 2013, p. 14).

Mas, além de compreender e fazer a educação,

[...]entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas

relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (BRASIL, 2013, p 16).

Ao se pensar no processo de ensino e de aprendizagem a se desenvolver na instituição educacional, é necessário pensar que estudante se quer formar, em qual sociedade ele está inserido e como poderá transformá-la? Nesse sentido, cabe refletir que:

O desenvolvimento da sociedade engendra movimentos bastante complexos. Ao traduzir-se, ao mesmo tempo, em território, em cultura, em política, em economia, em modo de vida, em educação, em religião e outras manifestações humanas, a sociedade, especialmente a contemporânea, insere-se dialeticamente e movimenta-se na continuidade e descontinuidade, na universalização e na fragmentação, no entrelaçamento e na ruptura que conformam a sua face. Por isso, vive-se, hoje, a problemática da dispersão e ruptura, portanto, da superficialidade. (BRASIL, 2013, p. 15)

No que tange, portanto, à educação e aos meandros do processo de ensino e aprendizagem, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1.996, traz uma concepção mais abrangente de educação, ao definir em seu art. 1º, que os processos formativos acontecem em diferentes espaços e tempos ao longo da vida, durante nossa constituição histórica, social e humana e traz como finalidade o pleno desenvolvimento do educando.

Essa mesma lei, em seus artigos 12 e 13, aponta propostas de organização dos sistemas e escolas de forma a integrarem-se com as comunidades, elaborando uma proposta de trabalho que faça sentido para aqueles que estão inseridos nessa comunidade, por meio do Projeto Político-Pedagógico, que deve flexibilizar condições para que a passagem dos educandos pela escola seja concebida “como momento de crescimento, mesmo frente a percursos de aprendizagem não lineares” (BRASIL, 2013, p. 47).

Ainda no artigo 13, a lei aponta especificamente o papel do docente no processo de ensino e de aprendizagem:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A LDBEN, em seu art. 26, como já mencionada anteriormente, aponta a necessidade de uma base nacional comum, composta por uma parte comum e uma parte diversificada, para que cada sistema possa incluir as características regionais e culturais de suas comunidades na construção de seus currículos.

A organização curricular assim concebida supõe outra forma de trabalho na escola, que consiste na seleção adequada de conteúdos e atividades de aprendizagem, de métodos, procedimentos, técnicas e recursos didático-pedagógicos [...] O Parecer CNE/CEB nº 7/2010, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, já indica que o projeto pedagógico da escola deve considerar como núcleo central das aprendizagens pelos sujeitos do processo educativo a curiosidade e a pesquisa. Deve prever a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas. Indica, ainda, a necessidade de serem criadas situações de ensino e aprendizagem que provoquem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva (BRASIL, 2013, p. 34 e 231).

As Diretrizes Curriculares Nacionais apontam, conforme enunciado, o caminho para a organização metodológica do processo educativo, cabendo ao momento da construção do Projeto Político-Pedagógico, a proposição de situações de ensino e aprendizagem, prevendo a metodologia da problematização, situações que promovam o espírito investigativo, a experimentação, a reflexão, a fruição, a curiosidade, a pesquisa, respondendo às singularidades dos sujeitos que compõem esse processo.

As diretrizes são fundamentais ainda ao apontar as dimensões do cuidar e educar, em sua inseparabilidade, como função social da Educação Básica, em sua centralidade, que é o estudante, sendo, portanto, necessário a inclusão dessa dimensão na organização do PPP. A própria diretriz aponta:

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (BRASIL, 2013, p 18).

Nesse sentido o PPP, concebido pelo trabalho pedagógico da instituição educacional e ao mesmo tempo seu orientador,

[...]deve identificar a Educação Básica, simultaneamente, como o conjunto e pluralidade de espaços e tempos que favorecem processos em que a infância e a adolescência se humanizam ou se desumanizam, porque se inscrevem numa teia de relações culturais mais amplas e complexas, histórica e socialmente tecidas. Daí a relevância de se ter, como fundamento desse nível da educação, os dois pressupostos: cuidar e educar. Este é o foco a ser considerado pelos sistemas educativos, pelas unidades escolares, pela comunidade educacional, em geral, e pelos sujeitos educadores, em particular, na elaboração e execução de determinado projeto institucional e regimento escolar (BRASIL, 2013, p 51).

Assim como Morin (2007), as Diretrizes também apontam para outra dimensão que deve ser considerada ao se pensar o processo de ensino e aprendizagem, as incertezas e a imprevisibilidade:

Há de se reconhecer, no entanto, que o desafio maior está na necessidade de repensar as perspectivas de um conhecimento digno da humanidade na era planetária, pois um dos princípios que orientam as sociedades contemporâneas é a imprevisibilidade. As sociedades abertas não têm os caminhos traçados para um percurso inflexível e estável. Trata-se de enfrentar o acaso, a volatilidade e a imprevisibilidade, e não programas sustentados em certezas (BRASIL, 2013, p. 14).

E ainda, tanto Morin (2007), quanto as Diretrizes apontam o trabalho com a inter e transdisciplinaridade como caminho facilitador da integração do processo formativo dos estudantes:

Desse ponto de vista, [...] contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente (BRASIL, 2013, p. 29).

Outro aspecto importante apontado pelas Diretrizes, que deve ser considerado ao se pensar o processo de ensino e aprendizagem e sua organização por meio do PPP, são as singularidades dos sujeitos da Educação Básica, que em seus diferentes ciclos de aprendizagem, já se constituem cidadãos e cidadãs de direitos e ativos cultural e socialmente, produtores de cultura, ciência, esporte e arte, que compartilham saberes ao longo de seu processo de desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e socioafetivo, tanto do ponto de vista político, ético e estético, em suas relações com a família, com a instituição educacional, com a sociedade.

Ao se identificarem esses sujeitos, é importante considerar os dizeres de Narodowski (1998). Ele entende, apropriadamente, que a escola convive hoje com estudantes de uma infância, de uma juventude (des) realizada, que estão nas ruas, em situação de risco e exploração, e aqueles de uma infância e juventude (hiper) realizada com pleno domínio tecnológico da internet, do orkut, dos chats. Não há mais como tratar: os estudantes como se fossem

homogêneos, submissos, sem voz; os pais e a comunidade escolar como objetos. Eles são sujeitos plenos de possibilidades de diálogo, de interlocução e de intervenção (BRASIL, 2013, p. 35).

Nesse sentido, faz-se necessário que a instituição educacional busque um pacto efetivo em torno do projeto educativo escolar, que, como afirmam as Diretrizes (2013), considere esses sujeitos-estudantes, nos seus ciclos de vida, ativamente participantes dos seus processos de formação.

[...] o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio (BRASIL, 2013, p. 35).

Nesse sentido, em conformidade com o PNE (2014-2024) e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, no que tangem os princípios éticos, políticos e estéticos, o documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular traz os “direitos fundamentais à aprendizagem e ao desenvolvimento com os quais o trabalho que se realiza em todas as etapas da Educação Básica deve se comprometer” (*Op cit* p. 33).

- Ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer;
- À apropriação de conhecimentos referentes à área socioambiental que afetam a vida e a dignidade humanas em âmbito local, regional e global, de modo que possam assumir posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmos, dos outros e do planeta;
- Às oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercitar o diálogo, analisar posições divergentes, respeitar decisões comuns para a solução de conflitos, fazer valer suas reivindicações, a fim de se inserirem plenamente nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública.
- À apropriação de conhecimentos historicamente constituídos que lhes permitam realizar leitura crítica do mundo natural e social, por meio da investigação, reflexão, interpretação, elaboração de hipóteses e argumentação, com base em evidências, colaborando para a construção de uma sociedade solidária, na qual a liberdade, a autonomia e a responsabilidade sejam exercidas.
- À apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem o entendimento da centralidade do trabalho, no âmbito das relações sociais e econômicas, permitindo fazer escolhas autônomas, alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social;



- À participação em práticas e fruições de bens culturais diversificados, valorizando-os e reconhecendo-se como parte da cultura universal e local;
- Ao desenvolvimento do potencial criativo para formular perguntas, resolver problemas, partilhar ideias e sentimentos, bem como expressar-se em contextos diversos daqueles de sua vivência imediata, a partir de múltiplas linguagens: científicas, tecnológicas, corporais, verbais, gestuais, gráficas e artísticas (BRASIL, 2016. 33 e 34).

### **3.2.2. Processos de Ensino e de Aprendizagem: perspectivas e possibilidades**

As instituições educacionais da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba atuam na perspectiva de que o bebê, a criança, o adolescente, o adulto e o idoso são protagonistas do seu processo de aprendizagem, onde a instituição educacional é um espaço que valoriza seus saberes, suas singularidades, suas potencialidades e que garante a oportunidade para o exercício pleno de seus direitos.

Na perspectiva pedagógica de Malaguzzi (1999), a criança deve ser respeitada por suas singulares necessidades e pela valorização permanente de suas potencialidades, por meio de práticas educativas que instiguem a interação e a comunicação nesses espaços sociais, ou seja, protagonistas ativas e competentes que, por meio do diálogo e da interação com outros, fazem-se presentes na vida coletiva das salas de aula, da comunidade e da cultura (Sorocaba, 2016, p.20).

Se é o sujeito que aprende por meio da sua experiência individual, o que dizer quando as aprendizagens se dão, também, coletivamente? Isso ressignifica, em termos quantitativos e qualitativos, o que se aprendeu individualmente. Além disso, o saber coletivo não é nem a somatória, nem a síntese das aprendizagens, é contextualizado para além de uma análise restrita à dimensão psicológica ou psicopedagógica das aprendizagens, pois é influenciado histórica, social, cultural, política, econômica, ética e esteticamente, além de geracional, de gênero, entre outras, na construção dos complexos processos de ensino e de aprendizagem.

Na verdade, há aí uma relação dinâmica dos sujeitos entre si, e desses com o mundo em que vivem, mundo este que é o meio que deve ser conhecido, analisado, interpretado. E é essa relação entre sujeitos-mundo-sujeitos que permite a construção de novos conhecimentos. Portanto, a aprendizagem acontece também pela interação/mediação com e entre as diferentes pessoas e dessas com o mundo que as

cerca, não apenas quando e com o professor que está ensinando. Dessa forma, deve-se atentar para os diferentes momentos e situações que são oportunizados aos estudantes.

Nesse sentido, faz-se necessário ultrapassar o conceito de “transmissão do conhecimento”, cuja característica maior é a linearidade da relação entre professor e estudante, bem como o instrucionalismo, que dá centralidade ao ensino, ao treinamento e até mesmo à domesticação, tão presentes, ainda hoje, em nossa sociedade (DEMO, 2002). A simples transmissão de conhecimento não garante a efetiva aprendizagem. Para começar, a aprendizagem deve ser significativa e curiosa como defendem, respectivamente Piaget e Paulo Freire. Não se deve matar a curiosidade do estudante, ao contrário, estimular a pergunta. Problematizar a realidade e aprender a pensar são a tônica dessa perspectiva. Para ser significativa, a aprendizagem deve ser importante para o projeto de vida do estudante (GADOTTI, 2008). Como escreveu Paulo Freire, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 23).

Ao refletir sobre concepção de ensino e aprendizagem, há que se repensar também as nossas práticas escolares. É urgente reconhecer e identificar quem são os sujeitos da aprendizagem – o bebê, a criança, o adolescente, o adulto e o idoso – para que, reconhecendo suas características e demandas, as aulas e a educação possam ser planejadas e previstas partindo desse princípio. Coerentes com os desafios para o século XXI, com as diretrizes do MEC e com os compromissos assinados, as ações educativas de Sorocaba têm como objetivo contemplar todos/as e cada um/a. Propõe-se uma educação de excelência centrada na aprendizagem.

Aprendizagem e desenvolvimento são processos contínuos que se referem a mudanças que se dão ao longo da vida, integrando aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos. Ao tratar do direito de aprender e de se desenvolver, busca-se colocar em perspectiva as oportunidades de desenvolvimento do/a estudante e os meios para garantir-lhe a formação comum, imprescindível ao exercício da cidadania (BRASIL, 2016, p. 33).

Wiggers (2008, p. 35) já perguntava “como a escola vê seus alunos?”. A própria autora afirma: “apenas do pescoço para cima”; apontando uma compreensão de que o corpo é considerado apenas do pescoço para baixo e normalmente assunto exclusivo das aulas de educação física.

Por que, em regra, o indivíduo - sujeito-corpo - não é tratado em sua totalidade nas diversas outras áreas educacionais? Afinal, é esse mesmo sujeito-corpo que constrói a ciência, a política, a cultura, que aprende artes, matemática, história. É esse mesmo sujeito-corpo que aprende a movimentar-se e, ao mesmo tempo, conhece seus sentidos, emoções, desejos e limites (*Op cit.* p. 75-76).

De acordo com Duarte Jr. (2010), o corpo nunca foi entendido como dotado de saber próprio e os signos intelectuais sempre representaram o conhecimento considerado verdadeiro. Esse pressuposto, próprio da idade moderna e cujos ideais a escola sempre representou, aduz ao incontido medo de que desejos, impulsos e sentimentos "que habitam nossa corporeidade[...], possam aflorar, instaurando o caos na instituição e atrapalhando o desempenho intelectual" (p.38). Segundo o autor, a escola precisa deixar de educar simplesmente para a obtenção do "conhecimento inteligível (abstrato, genérico, cerebral)" e passar a educar para o "saber sensível (concreto, particular, corporal)". Nesse sentido, conhecer está relacionado ao pensamento, conceitos, abstrações, fórmulas; já "saber (que também significa sabor), refere-se a todo conhecimento integrado ao nosso corpo, o qual nos torna também mais sensíveis" (DUARTE JR. 2010, p. 26).

O Caderno de Orientações da SEDU, nº 03, Orientações para a Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral, traz como concepção de Educação Integral:

Como educação integral entende-se a formação da criança de forma integrada, considerando-a em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica (GUARÁ, 2006 p.16, *apud* SOROCABA, 2016. p.22).

São os sentidos que permitem apreender o mundo e por meio deles os sujeitos sentem e aprendem. Faz-se necessário, portanto, que a instituição educacional ultrapasse a visão cartesiana da educação e da pessoa e considere a formação integral do sujeito. Dessa forma, pensando na formação integral do estudante, Paulo Freire (1996) relaciona a necessidade da presença da afetividade, da amorosidade, da alegria, do respeito aos seus conhecimentos prévios.

O caderno de Orientações da SEDU, nº 04, ao refletir sobre a prática pedagógica afirma:

Dessa forma as práticas pedagógicas devem transcorrer de modo a não desmembrar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela plenitude de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação inerente entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual.

Outro exemplo dessa concepção de ensino e aprendizagem relaciona-se com o paradigma da complexidade: a perspectiva da “biologia do amor”, do biólogo Humberto Maturana. Ele considera que os atores da educação são igualmente inteligentes e capacitados emocionalmente, embora singulares nas suas preferências, curiosidades, hábitos, fazeres e pensamentos, porque tiveram histórias de vida diferentes.

O pensamento complexo considera as contradições e as incertezas como parte da condição humana e da vida Morin (2007) afirma que é preciso levar em consideração a imprevisibilidade, incorporar o acaso, o individual, a criatividade, a inventividade, não sendo possível considerar, no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes-sujeitos, as relações e a garantia da obtenção dos resultados a partir de um planejamento rígido e inflexível. Sugere, ainda, a ética e a solidariedade como possíveis caminhos para a religação dos saberes e dos seres. A realidade é complexa e quando se fala de concepção de ensino e aprendizagem se depara, igualmente, com uma “engenharia complexa” (MORAES, 2010). Isso significa considerar que diferentes aspectos dessa realidade objetiva – e, diria mais, das subjetividades – devem fazer parte do que se ensina e se aprende na escola.

Ao afirmar que tanto o docente quanto o estudante aprendem, Paulo Freire está se referindo a um processo educativo que é dialógico e dialético; por isso, dinâmico. “Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, em que o ensinado não foi apreendido pelo aprendiz” (PAULO FREIRE, 1996, p. 24). Reafirmase que a aprendizagem precisa fazer sentido para o estudante, sendo, portanto, incoerente o professor iniciar qualquer proposta pedagógica que desconsidere a realidade na qual o estudante esteja inserido.

O que acontece na escola relaciona-se com o ato de conhecer e de aprender. Assim, respeitando-se as características de cada componente curricular, é necessário considerar as dimensões inter e transdisciplinar do conhecimento. Nesse sentido, os conhecimentos, as artes e os diferentes saberes são, entre si, complementares.

Na contemporaneidade, fala-se em diferentes níveis de realidade, em múltiplas realidades e em leitura de mundo (MORAES, 2010). No mesmo sentido, desde os anos 1960, Paulo Freire falava de “leitura do mundo”, mas, com ênfase na politicidade do

ato educativo e na formação para o exercício de sujeitos críticos, conscientes e participativos; características desprezadas por muitas teorias da aprendizagem, ainda hoje, ou em diferentes análises científicas, que defendiam a neutralidade do conhecimento científico, o que se apresenta na atualidade, inclusive, em várias correntes científicas e pedagógicas.

Para que não ocorram distorções quanto ao papel da instituição educacional, que progressivamente vem substituindo a função de ensino e de aprendizagem e do saber sistematizado, por outros conhecimentos do senso comum e funções além da escola. Saviani afirma, categoricamente, que a escola deve ocupar-se dos conteúdos científicos, ou seja, do saber metódico, elaborado, para sistematizá-lo. Para tanto, considera alguns passos necessários, tais como:

- A possibilidade de trocas de saberes entre estudantes e docentes, em seus diferentes níveis de compreensão, de experiência, de conhecimento, partindo de onde o estudante se encontra para a busca da ampliação desses conhecimentos, experiências e compreensões (prática social inicial);
- A problematização das questões de âmbito social, buscando atuar nas necessidades que eles geram e verificando os conhecimentos que precisam ser alcançados para a resolução desses problemas (problematização);
- A articulação entre o conhecimento aprendido na escola e o cotidiano do estudante, buscando a reflexão e a consciência de si e do mundo, para que possam tornar-se sujeitos ativos de transformação social (instrumentalização);
- A possibilidade, aos estudantes, de possuírem a capacidade de expressarem sua compreensão da prática social, no mesmo nível de compreensão quanto era possível ao professor no início do processo (catarse);
- Retorno à prática social.

Dessa forma, segundo Saviani (2008, p 56 a 58), verifica-se, na catarse, uma mudança intelectual, validada a partir do momento em que essa reconstrução mental gerar um novo posicionamento diante da prática social (quinto passo).

Nessa concepção, para que a instituição educacional se organize, faz-se necessária a formulação do Projeto Político-Pedagógico, considerando: o Plano

Nacional de Educação (PNE), o Plano Municipal de Educação (PME), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; as Diretrizes da Secretaria da Educação e os Cadernos de Orientações da SEDU Nº 01 (Diretrizes para o Conselho de Classe Ano/Série/Termo da Rede Municipal de Sorocaba, Nº 3 (Diretrizes Pedagógicas para a Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral), Nº 4 (Diretrizes para a Documentação Pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba), nº 05 (Diretrizes para a Construção do Projeto Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba) e os cadernos anuais orientadores do planejamento, as avaliações nacionais, a avaliação institucional e as avaliações da aprendizagem e, com maior importância, a realidade da comunidade, do estudante. Salienta-se a necessidade de que os docentes dialoguem, no início do ano letivo, sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

No âmbito das escolas, os PPPs deverão expressar as estratégias didáticas e metodológicas, assim como as mediações pedagógicas que permitem mobilizar essas estratégias, a partir das características dos/das estudantes e do que propõem os documentos curriculares. Tais mediações devem proporcionar o estabelecimento de relações entre os conhecimentos a serem desenvolvidos no âmbito do currículo (base comum e parte diversificada) e as características e necessidades cognitivas dos educandos (BRASIL, 2016, p. 30).

A fim de orientar as instituições educacionais da Rede Municipal de educação de Sorocaba, na organização do processo de ensino e aprendizagem, numa concepção de educação integral do sujeito e de uma escola inclusiva que considera o bebê, a criança, o adolescente, o adulto e o idoso como sujeitos de sua aprendizagem e o docente como mediador desse processo, a Secretaria da Educação apresenta formas de organização do trabalho pedagógico, pautadas nos estudos de Délia Lerner, no Caderno de Orientações Nº 3 – Diretrizes Pedagógicas para a Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral.

Nas palavras de Paulo Freire, em Pedagogia da Autonomia, ensinar (e aprender) exige uma série de saberes, entre os quais, rigorosidade metódica, criticidade, ética, estética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reconhecimento e assunção da identidade cultural, consciência do nosso inacabamento, humildade, respeito aos direitos dos educandos, e ainda, segundo Morin, a aceitação das incertezas e imprevisibilidades.

Combinando estes e outros saberes docentes, com os conhecimentos e saberes trazidos pelos estudantes à escola, com sensibilidade, bom senso e amorosidade, enfrentam-se os complexos desafios da educação contemporânea e definem-se, de forma contextualizada, quais são as concepções de ensino e aprendizagem que servem aos propósitos de uma educação de qualidade para o bebê, a criança, o adolescente, o adulto e o idoso, valorizando seus saberes, suas singularidades, suas potencialidades e que seja garantida a oportunidade para o exercício pleno de seus direitos.

### **3.3 - Avaliação na Educação**

#### **3.3.1 – Marcos Legais**

*A avaliação educacional, em geral, e a avaliação de aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins, em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica (LUCKESI, 1995, p. 28).*

A Secretaria da Educação de Sorocaba e suas escolas pautam as avaliações seguindo as bases legais:

Constituição Federal (1988):

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] VII - garantia de padrão de qualidade.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem que ocorre no âmbito da sala de aula, e que vem sendo implementada pela política educacional de Sorocaba, baseia-se nas normas e recomendações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB -Lei nº 9.394/96) que prevê, em seu artigo 24, inciso V que a:

[...] verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com

prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

A mesma lei amplia ainda o entendimento deste dispositivo, indicando:

- A possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar;
- A possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- O aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- A obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Assim, pode-se afirmar que a avaliação deve ser um instrumento de aprendizagem para os atores envolvidos no processo (professores e estudantes) e, para que haja prevalência dos resultados qualitativos sobre os quantitativos, a avaliação deve propiciar o acompanhamento da própria construção do conhecimento, reorganizando seus saberes até alcançar avanços concretos.

A avaliação da aprendizagem é norteada pelos artigos 24 e 31 (LDB) que se complementam. O artigo 24 orienta o Ensino Fundamental e Médio e o artigo 31, Inciso I, trata da Educação Infantil que, quando citada a questão de acompanhamento sem o objetivo da promoção, está baseada no Parecer CNE/CEB nº 4/2008, e orienta para não retenção nesse ciclo.

No que se refere ainda à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, além de dispor explicitamente sobre o que diz respeito aos aspectos no âmbito da sala de aula, a mesma Lei nº 9.394/96 dispõe sobre a avaliação externa, em seu artigo 9º:

A União incumbir-se-á de: [...] VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino.

O Município é obrigado a participar e/ou oferecer as avaliações externas federais: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Prova Brasil, exame complementar que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica e um dos componentes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Prova Brasil), Exame Nacional para Certificação de Competência de Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outras.



Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a avaliação é compreendida em três dimensões básicas que devem estar previstas no PPP das escolas:

- Avaliação da aprendizagem;
- Avaliação institucional interna e externa;
- Avaliação de redes de Educação Básica.

Tem como referência o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas.

A avaliação institucional interna, também denominada autoavaliação institucional, realiza-se, anualmente, considerando as orientações contidas na regulamentação vigente, para revisão do conjunto de objetivos e metas, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a natureza e a finalidade institucionais, além de clareza quanto à qualidade social das aprendizagens e da escola.

A avaliação institucional externa, promovida pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais, inclui entre outros instrumentos, pesquisas, provas, tais como as do SAEB, Prova Brasil, ENEM e outras promovidas por sistemas de ensino de diferentes entes federativos, dados estatísticos, incluindo os resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) e/ou que complementem ou o substituam, e os decorrentes da supervisão e verificação “*in loco*”. A avaliação de redes de Educação Básica é periódica, feita por órgãos externos às escolas e engloba os resultados da avaliação institucional.

### **Promoção, aceleração de estudos, classificação**

No Ensino Fundamental e Médio, a promoção e a classificação podem ser adotadas em qualquer ano, série ou outra unidade de percurso escolhida, exceto no primeiro ano do Ensino Fundamental. Segundo a LDBEN (1996), em seu artigo 24, inciso V, ambos os processos se fundamentam na orientação de que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos;
- b) Possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar;
- c)

Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) Obrigatoriedade de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar.

A classificação nos termos da LDB, inciso II do artigo 24, ocorre em qualquer momento do percurso escolar, exceto no primeiro ano do Ensino Fundamental, e realiza-se:

Por promoção, para estudantes que cursaram, com aproveitamento, a unidade de percurso anterior, na própria escola; b) Por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas; c) Independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada.

De acordo com a Indicação CME N.º 01/2001, a avaliação deve ser:

Entendida em sua função essencialmente formativa, a avaliação escolar cumpre o papel de subsidiar o trabalho pedagógico, reorientando o processo de ensino e aprendizagem, buscando resolver as dificuldades encontradas, aperfeiçoando a prática escolar, funcionando como um diagnóstico contínuo e dinâmico que propicia repensar e reformular os métodos, os procedimentos e estratégias de ensino. O desejo é que o aluno realmente aprenda e que a escola aperfeiçoe o seu desempenho (p. 2).

Em relação à Educação Infantil, o artigo 31 da LDB indica, em seu inciso I, que a avaliação se fará por meio do “[...] acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL. 1996).

A Resolução CNE/CEB nº 05/09, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, preconiza, em seu artigo 10, que as instituições devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.

Nesse mesmo sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI - (MEC, 1998) orienta que a avaliação, nessa etapa da Educação Básica, necessita ser compreendida como um conjunto de procedimentos que possibilitem aos professores e professoras refletirem acerca das condições de aprendizagens que estão sendo oferecidas às crianças de maneira a atender as suas necessidades. Como um elemento indissociável do processo educativo, a avaliação “tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo”. (RCNEI, 1.998, p.59 *apud* SOROCABA, 2016, p.12).

No que se refere à Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como demais legislações, apontam que não devem existir práticas avaliativas de retenção das crianças.

### **3.3.2 Limites e possibilidades para uma avaliação de qualidade social**

A vasta literatura sobre avaliação educacional (HOFFMANN, 2003; HOFFMANN, 2005; SOUSA, 2010; LUCKESI, 2010; LUCKESI, 2011; FREITAS, 2014; entre outros) considera que a mesma é um processo complexo, cujos tipos e perspectivas são orientados por concepções que variam conforme o contexto sociopolítico, que podem determinar práticas de avaliação diferenciadas.

Entender os processos de avaliação postos é entender o que as forças políticas hegemônicas das sociedades delimitam como princípios com base em seus anseios e interesses. De acordo com o Marco Referencial (2011, p. 35), a avaliação “é uma construção social, sobretudo, política”. Com isso, quaisquer processos avaliativos possuem uma finalidade e, inseridos no cotidiano escolar, podem ser considerados em sua dinâmica como dispositivo<sup>20</sup> de poder para controle social.

As reflexões que se apresentam, sem objetivo de esgotar a temática, estão pautadas no peso dado pelos sistemas e pela instituição educacional à avaliação, nem sempre tão visível e audível, mas sempre presente, especialmente, a partir do cenário sócio-histórico-político que se desenhou por volta dos anos 1980, com a Reforma do Estado.

No contexto do neoliberalismo<sup>21</sup>, o Estado atendia as teorias preconizadas pelos organismos multinacionais, entre eles o Banco Mundial (BM). Assim, a Reforma do Estado estabeleceu o mercado como definidor das relações sociais, da visão de mundo, das ações e aspirações do homem. “O dirigismo econômico levou à servidão

---

<sup>20</sup> Os dispositivos capturam os indivíduos e segundo Agamben (2009, p.40) referem-se “a qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos”.

<sup>21</sup> Entende-se como um modelo econômico e político que no plano da ideologia se materializa no domínio do fetichismo da mercadoria; no plano econômico e social, traduz-se no processo crescente de exclusão social, a partir da exclusão econômica e social da classe trabalhadora; e no plano das teorias, na crise da razão (CORRÊA, 2003, p. 39).

o cidadão diante do Estado” (LUSIVO, 2014, p.20). Sob o ângulo da gestão, a grande mudança trazida pela Reforma foi em relação às formas de responsabilização ou de controle; foi operacionalizada nas políticas públicas educativas a obrigação de resultados por meio da noção de *accountability* (prestação de contas) “que se insere em um processo de gestão para explicar as atividades realizadas e os resultados obtidos em função de objetivos predeterminados” (AKKARI, 2011, p. 85).

Nas reformas educacionais ocorridas ao longo do processo da Reforma do Estado (a partir dos anos 1990), a avaliação tornou-se eixo estruturante das políticas públicas como instrumento de controle da educação na busca de qualidade, que representava um viés de desenvolvimento econômico.

Considerando que uma política educacional “visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais da educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais” (AKKARI, 2011, p. 12), entende-se que as avaliações inseridas nos sistemas educacionais da contemporaneidade objetivam fornecer informações sobre a eficácia dos mesmos. No momento atual, em nível de Brasil, ainda se mantém uma relação bastante proximal com os grandes organismos multilaterais, financiadores de políticas sociais implantadas no país. A avaliação, com esse viés de instrumento de gestão, se mantém muito presente em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Hoje, inserida no cotidiano escolar, a avaliação se desdobra em diferentes níveis: de aprendizagem, institucional e de sistema (avaliação externa).

A avaliação da aprendizagem tem como protagonistas o professor e o estudante no *lócus* da sala de aula das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, subsidiados pelos objetivos educacionais, vivências/conteúdos a serem trabalhados, metodologia de ensino e o processo escolar, no tempo presente. A avaliação da aprendizagem se faz presente não somente de modo técnico e formal (nos diversos instrumentos de avaliação); ela também se processa de modo informal, nas relações, nos diferentes ambientes dos espaços escolares, envolvendo atitudes, comportamentos, valores. A observação do estudante no seu processo de aprendizagem (e as decorrentes intervenções do professor) deve lhe proporcionar novas oportunidades de produção de conhecimentos/experiências, de forma a superar dificuldades e avançar sempre, num movimento formativo contínuo e constante.

A avaliação institucional implantada na escola é, segundo Freitas (2014, p. 35), “um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela”. Tal instrumental possibilita uma revisão geral da situação e dos processos existentes na instituição educacional, localizando seus problemas e contradições, e um repensar coletivo intensivo de como intervir e propor mudanças de rota para otimizar e superar os problemas vivenciados na sua rotina. Assim, na avaliação institucional o protagonista é o coletivo da escola. Implica repensar o significado e a intensidade da participação dos diferentes atores na vida da instituição educacional, corresponsabilizando-os pelos resultados da mesma. É de se considerar a vital importância do setor público em assumir integralmente sua responsabilidade no subsídio das condições para tal fim.

Quanto à avaliação dos sistemas/redes de ensino, cuja responsabilidade é do poder público, há o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb<sup>22</sup>, que foi criado em 1990; sendo uma tecnologia da biopolítica<sup>23</sup>, é um modelo gerencialista que passa a informar as reformas educacionais no mundo globalizado, acentuando-se as preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas no manejo das políticas de currículo. Tais avaliações são elaboradas, organizadas e conduzidas por agentes externos às instituições educacionais; são aplicadas em uma rede de ensino ou em várias delas, aos estudantes matriculados em séries/anos selecionados do ensino fundamental e médio; há uma padronização do instrumental avaliativo, sobre o qual são aferidos os seus erros e acertos, enquadrados numa escala de desempenho, chamada de escala de proficiência, cuja métrica corresponde às habilidades e competências de uma matriz de referência (olhar da classe hegemônica), as quais se esperam que os estudantes desenvolvam. Porém, seus mentores reconhecem que os

---

<sup>22</sup> A Portaria Nº 482, de 7 de junho de 2013, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, em seu Art. 1º determina que: “O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB passa a ser composto por três processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA” (BRASIL, 2013). Vale ressaltar que, atualmente, está em tramitação nova portaria que instituirá o SINAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, em substituição ao SAEB. Em tal sistema de avaliação pretende-se considerar além da aprendizagem dos estudantes e fluxo escolar, indicadores internacionais, de governança e de formação docente.

<sup>23</sup> Entende-se por biopolítica as tecnologias disciplinares utilizadas sobre o corpo-espécie enquanto forma de regulação e controle da população. (GADELHA, 2009)

resultados dessas avaliações não são suficientemente explorados para auxiliar na gestão educacional e no trabalho pedagógico (LUSIVO, 2014).

Muitas vezes, na prática educativa, as avaliações em larga escala se sobrepõem às demais avaliações, as quais excluem aqueles que fogem dos padrões estabelecidos para a faixa da normalidade e, na sequência, rotulam um índice de qualidade da educação e do ensino que, não necessariamente, correspondem à realidade. Por vezes, são desconsiderados os processos existentes e praticados e, somente, são valorizados os resultados.

Esse poder da regulamentação naturaliza, segundo Dias Sobrinho (2010), a marginalização de massas de indivíduos que se desviam do padrão pois, privados dos meios de sobrevivência biológica e social, aceitam um veredicto de inferioridade e emudecem suas vozes. Eis aí, o papel controlador da avaliação.

O governo da educação recoberto por intencionalidades sociais deveria remeter ao processo de viabilidade do ensino e das condições que lhe dão suporte, que vão além dos econômicos, a fim de assegurar eficiência e eficácia do processo de aprendizagem e da qualidade da educação (os quais devem ser o foco da preocupação escolar em todos os níveis e modalidades da Educação Básica). Tal situação minimizaria a marca da “prestação de contas” e/ou controle implementada para a avaliação.

Para uma avaliação que se pretenda qualitativa, dialógica, inclusiva e participativa, Freitas (2014) afirma que os diferentes níveis de avaliação devem estar articulados e trabalhando sob suas áreas de abrangência, na medida em que trazem para o palco da escola a reflexão sobre dados produzidos, os quais tornam-se subsídios para implantar ações de melhorias de sua qualidade.

Na esteira dessa reflexão e de seus desdobramentos intencionais, considera-se a prática avaliativa, assim como Luckesi (2011) trata, especificamente, a avaliação da aprendizagem, “como um ato de investigar e intervir”, ou seja, é um recurso (pedagógico) que subsidia os atores envolvidos para um juízo qualitativo sobre os dados relevantes do processo de aprendizagem para uma tomada de decisão e intervenções de correção dos rumos da aprendizagem e dos resultados. Segundo Vasconcelos (2005, *apud* Gaspar 2009), para se concretizar uma transformação é preciso envolver todo o coletivo escolar, cujo processo de conquista de conhecimentos

de forma dialógica, supera o senso comum deformado a respeito da avaliação (instrumento de gestão para prestação de contas e/ou controle, simplesmente).

A avaliação como ato de investigação deve estabelecer uma compreensão da realidade (diagnóstico); vale ressaltar que essa realidade é aquela vista com os olhos do observador. Daí a importância da leitura sobre os dados empíricos da realidade ser subsidiada por concepção teórica construtiva, a fim de considerar as variáveis da prática avaliativa e intervir nesse processo, em busca de melhor resultado. Essa concepção dialética faz com que haja uma tomada de consciência dos sujeitos da educação sobre a prática desempenhada, de forma a teorizarem sobre a realidade e construir um entendimento mais crítico sobre a mesma. A avaliação, então, está centrada no presente e voltada para o futuro (LUCKESI, 2011).

Sendo a educação (e a avaliação) uma prática social, a Rede Municipal de Ensino de Sorocaba entende como Barreto (2012), que a qualidade social da educação deve estar impregnada dos pleitos de democratização, de inclusão e de superação das desigualdades e injustiças. A avaliação não foge à regra; precisa estar impregnada de políticas mais colaborativas que contribuam com as melhorias de qualidade do ensino e da educação de todos/as e cada um/a.

Nessa linha de raciocínio, “a avaliação da aprendizagem não pode ser tomada de forma isolada e desarticulada dos outros níveis” (Caderno de Orientações /SEDU nº 4, p. 12), a fim de não incorrer numa desarticulação da complexidade que envolve o processo avaliativo. O Projeto Político Pedagógico é documento basilar desse processo, uma vez que deve ser elaborado coletivamente, e cujas intencionalidades permeiam a prática educativa.

Considerando que a avaliação está a serviço dos pressupostos teóricos aos quais está atrelada e que tal processo passeia por diferentes campos, desde o filosófico, ético, moral, sociológico, político, psicológico, até o econômico; para uma pretensa emancipação social, não deve continuar sob a política de direito igual entre os desiguais. Há de ser conferida atenção às novas demandas da escolarização, da democratização do acesso ao conhecimento e dos processos de inclusão.

Segundo Hoffman (2005, p.26), “o olhar avaliativo é por natureza complexo e multidimensional”, uma vez que caracteriza-se por diferentes interpretações sobre as diversas matizes do aprender.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem do aluno, vale destacar que, para Luckesi (2011, p. 180), há diferença entre o “examinar e o avaliar” a aprendizagem, afirmando que, no cotidiano escolar, transita-se “do uso da expressão examinar a aprendizagem para o uso de avaliar a aprendizagem dos estudantes, porém, na prática, continuamos a realizar exames – ou seja, mudamos a denominação sem mudar a prática”. Para o autor, constata-se que:

[...] na escola, hoje, nossa prática de acompanhar a aprendizagem do educando traz muito mais as marcas do ato de examinar que as do ato de avaliar. Estamos operando ainda, predominantemente, com o desempenho final, a pontualidade na manifestação do desempenho, a classificação do educando em uma escala, a exclusão temporária (ou definitiva) dos que não atingem o desempenho esperado. Como consequência disso, em nossa prática cotidiana, temos estado menos atentos às características do ato de avaliar, que implica processualidade, não pontualidade, dinamismo, inclusão, diálogo. Nossos instrumentos de coleta de dados têm sido elaborados de forma aleatória, têm sido aplicados pontualmente e são corrigidos classificatoriamente; e, a depender da classificação, não tem havido dúvida alguma sobre a prática da exclusão pela reprovação (LUCKESI, 2011, p. 205).

Assim como no ensino fundamental e médio, na educação infantil, principalmente, a superação do caráter formal, classificatório, de controle e de exclusão da avaliação deve ocorrer com urgência.

A partir do princípio que a função social da escola é promover a formação integral dos educandos, por meio das relações construídas e das experiências vividas, sendo eles próprios seres integrais, há de serem consideradas no processo avaliativo as diversas particularidades do processo de aprendizagens de cada um, com seu pluralismo de valores.

Uma forte tendência para essa avaliação que abrange as potencialidades de cada educando é a formativa, que subentende ser processual, de acompanhamento, qualitativa, contínua, e para auxiliar nos ajustes para cada qual progredir na sua aprendizagem.

Os resultados obtidos no processo de avaliação, quando respaldados em um processo de reflexão e crítica do professor, permitem rever a prática educativa, visando à redefinição dos objetivos educacionais, o tempo despendido nas atividades de ensino, os procedimentos metodológicos, a interação entre professor e alunos, entre outros aspectos que em parte são sistematizados no planejamento educacional (RAMOS, D.K.; ARRIAS, N. M. p. 3).

A avaliação concebida dessa forma é compreendida como um processo de investigação, no sentido em que abre espaço para questionamentos, leitura de



hipóteses, reflexão da prática pedagógica, ou seja, é interativa, relacional, dinâmica para o propósito de “identificar a situação em que se encontram as aprendizagens ou mesmo as não-aprendizagens” (Caderno de Orientações SEDU nº 1, 2014, p.7) para as intervenções que se fazem necessárias a todo momento, num processo dinâmico e contínuo.

Registros qualitativos dessas observações são demasiadamente importantes para um revisitar constante do planejamento da prática pedagógica. A avaliação tem que considerar o conhecimento relevante, significativo, útil para o cidadão num mundo globalizado e, conforme legislação vigente, deve promover o desenvolvimento da aprendizagem de todos, partindo de infinitas possibilidades de aprender dos educandos, pois “avaliar é uma oportunidade para adquirir conhecimentos” (Caderno de Orientações SEDU nº 1, 2014, p. 6).

Tais considerações sobre o processo avaliativo remetem-se a toda escolarização básica. Assim como no ensino fundamental e médio a avaliação deve estar presente, como processo, para acompanhamento e intervenção imediata, também na Educação Infantil ela

[...] requer o delineamento de atividades inter-relacionadas que garantam um fluxo de produção de informações, análise, julgamento e decisões que apoiem continuamente a execução das políticas e programas. (...) As observações e registros devem ser contextualizados, isto é, tomando as crianças concretas, em suas histórias de vida, seus ambientes sociais e culturais e co-construtoras de um processo dinâmico e complexo de desenvolvimento pessoal e social (Ministério da Educação, 2012, p. 11-14).

Nesse sentido, a qualidade do ensino, da educação e, por consequência, da avaliação, passa sobremaneira pelo atendimento ao direito fundamental da criança de ter acesso à instituição educacional e ter favorecidas a permanência e a continuidade dos estudos com sucesso. E com isso, uma instituição educacional de qualidade é a que atende todas as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, considerando suas dificuldades, fragilidades e potencialidades. Há de se considerar os estudantes como sujeitos de direitos e coautores de seu desenvolvimento, num processo de superação do caráter formal da avaliação que privilegia somente o aspecto cognitivo.

Para Hoffman (2003, p.27), numa perspectiva mediadora (formativa, para Luckesi), qualidade na avaliação significa

[...] desenvolvimento máximo possível, um permanente vir a ser, sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados,

desencadeadores da ação educativa. Não se trata aqui, como muitos compreendem, de não delinear pontos de partida, mas, sim, de não delimitarmos ou padronizarmos pontos de chegada.

Considerando que a avaliação é uma importante fonte de informações para os gestores no que tange ao manejo das políticas educacionais, acatando as peculiaridades dos diferentes tipos de avaliação realizados pelas diferentes etapas da Educação Básica, não pode-se descartar a possibilidade de um olhar, por meio dela, de “melhorar a forma de mediação do professor para que o processo de aprendizagem alcance níveis sempre mais elevados” (BRASIL, 2012, p. 14). Seguindo essa linha de raciocínio, considera-se valiosa a utilização da avaliação em prol do estudante de toda escolarização básica, o que remete à concordância com o Ministério da Educação (e à real expectativa de que assim ocorra), quando afirma:

A avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças. O olhar que busca captar o desenvolvimento, as expressões, a construção do pensamento e do conhecimento (etc.) deve identificar, também, seus potenciais, interesses, necessidades, pois, esses elementos serão cruciais para a professora planejar atividades ajustadas ao momento que a criança vive. A avaliação ocorre permanentemente e nunca como ato formal de teste, comprovação, atribuição de notas e atitudes que sinalizem punição. (2012, p. 14-15)

Tais reflexões apontam para uma renovação do fazer pedagógico, baseado “no diálogo com a diversidade presente nas instituições, ou seja, requer uma postura ética por parte dos professores e professoras e uma nova lógica da avaliação”, (Caderno de Orientações /SEDU nº 4, p. 14), visando aos estudantes na sua integralidade, sem destaque para o caráter cognitivo, tão somente.

Dessa forma, no que tange à avaliação institucional, necessariamente, há de se considerar a dimensão coletiva do PPP, naquilo que se refere às suas potencialidades, fragilidades e possibilidades qualitativas.

Há de se destacar que a avaliação institucional, conforme Freitas (2014, p. 36),

[...] é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da responsabilização pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à Educação.

Para o coletivo da instituição educacional, apropriar-se dos seus problemas inclui, também, demandar ao Estado a efetivação de suas responsabilidades, ou seja,

as condições necessárias para o funcionamento da instituição educacional que, por meio de seu PPP, busca a qualidade social da educação.

A avaliação institucional, então, fornece dados para que os diferentes atores envolvidos e os que devem se envolver, construam saberes necessários (no campo de suas competências) para proposição de ações, a fim de efetivarem o compromisso social com o projeto coletivo educacional.

No que diz respeito à avaliação de sistemas (externa), assim como as demais que são frutos do contexto sociopolítico em que estão inseridas, existe um lado técnico e outro político.

Tecnicamente, a avaliação em larga escala implantada no Brasil é aplicada aos estudantes matriculados em séries/anos selecionados do ensino fundamental e médio, conforme orientações dos mentores políticos internacionais. Há uma padronização do instrumental avaliativo e de um questionário respondido pelo estudante e sua família, por meio do qual coletam-se informações sobre a sua situação socioeconômica e cultural, bem como sobre as condições de trabalho e de oferta do ensino ministrado nas instituições educacionais.

Politicamente, o sistema SAEB e suas decorrências têm dado indícios de alterações substantivas nas políticas públicas educacionais, repercutindo nos currículos, na formação docente e na própria avaliação do desempenho dos professores, com clara sinalização à tendência de vincular as práticas docentes a modelos muito mais detalhados e diretivos de currículo.

Pela proposição a que se destinam, as avaliações externas controlam o que se ensina e se aprende na instituição educacional para normalizar o desenvolvimento da educação, regulando a natureza das políticas públicas de responsabilidade do Estado. Como instrumento de gestão educacional, estabelece parâmetros para comparação e classificação de desempenho dos estudantes e informa sobre eficiência e eficácia dos serviços educacionais. O intento é assegurar, por meio do sistema nacional de avaliação, um nível qualitativo de educação, de forma a atender padrões internacionais focados em interesses econômicos.

Porém, considerando os aspectos e as facetas que compõem o complexo ato de avaliar a aprendizagem, descaracterizados nesse processo, as avaliações externas vistas isoladamente das demais, não mensuram a qualidade da educação ofertada no país, nem tampouco aferem a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Contudo,

propaga-se um discurso como “verdade” a ser legitimado pelo sistema e pela sociedade.

Assim, concorda-se com Freitas (2014, p. 70), quando afirma que,

[...] no campo da avaliação, defendemos que é necessário correr riscos de modo a recuperar a capacidade de indignação frente ao que está posto e expressar algum movimento que se oponha à inércia e ao conformismo. (...) A continuarmos seguindo nosso caminho sem refletir sobre o sentido de nossas escolhas, o desejo de transformação ficará limitado ao discurso.

A perspectiva processual deve assegurar um sentido global às variáveis que integram o processo avaliativo (entre elas, contexto e pressões sociais, trajetória e formação docente, concepções teóricas, características da comunidade local, recursos humanos e materiais disponíveis, condições de trabalho, atuação do poder público, entre outros), nos diferentes níveis de avaliação. Dessa forma, segundo Zabala (1998), o conjunto de ações que compõe o processo avaliativo revigora e potencializa a prática educativa; além disso, na busca da qualidade esperada, esse processo “assume contornos de uma contrarregulação, em especial frente à desresponsabilização neoliberal do Estado” (FREITAS, 2014, p. 40).

Ainda em concordância com Freitas (2014), não é possível assegurar e/ou buscar a qualidade da avaliação e, por consequência, da educação, sem considerar o conjunto da instituição educacional na luta pela sustentação do PPP coletivo, que favoreça a expressividade de suas ideias, as condições de diálogo, a decisão de ações que alimentem um pacto de qualidade de acordo com as necessidades sociais que pretendem atingir, saindo do discurso e exercitando a participação.

As avaliações não se excluem, tampouco, eximem seus respectivos responsáveis pelas intervenções e atuações que se fazem necessárias para assegurar a qualidade social da educação. Não deve ser minimizada a atuação efetiva de cada profissional responsável e envolvido com o processo educativo dos estudantes, em nome da inoperância de determinado segmento, a fim de que se garantam a fluidez e o processamento da avaliação como instrumento para a otimização da qualidade da educação e da aprendizagem.

A escola toda avalia, a escola toda é avaliada, esse é o sentido de que a avaliação seja formativa, contudo deve servir ao encorajamento e não à exposição, exclusão ou discriminação em nenhum de seus níveis. (Caderno de Orientações SEDU nº 1, 2014, p. 7)

Nesse sentido, o coletivo da instituição educacional precisa buscar tempos e espaços para discutir, refletir e propor alternativas para possibilidades de melhoramentos aos processos de ensino e de aprendizagens.

No caso da Rede Municipal de ensino, há, na Educação Infantil, a Reunião de avaliação e acompanhamento de aprendizagem; no ensino fundamental e médio, as reuniões do Conselho de Classe e, em ambas as etapas, a Reunião de avaliação de ensino e aprendizagem e as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs). Tais espaços/tempos destinam-se à reflexão e redimensionamento do fazer pedagógico pelo coletivo da instituição educacional, além de constituírem-se como possibilidades de mudança e revisão de práticas pedagógicas para promover avanços na aprendizagem. Vale ressaltar que são, também, uma oportunidade para tratamento das informações sinalizadas como resultados das avaliações existentes e realizadas. Se a avaliação é uma possibilidade para aquisição de conhecimento, vale dizer que

[...] estar a serviço dos interesses dos educandos é munir-se teórica e metodologicamente, com o conhecimento, objeto do trabalho pedagógico, para o enfrentamento das necessidades. Há que se posicionar ética e profissionalmente, envolver-se, levantar possibilidades, sempre num processo coletivo, vivo, contínuo e autônomo (Caderno de Orientações SEDU nº 1, 2014, p. 9)

Nesse sentido, seguindo a reflexão de Freitas (2014), a qualidade social da educação é negociada, cujo conceito foi ampliado nos estudos de Anna Bondioli (2004), o qual implica destacar seu caráter participativo, autorreflexivo, contextual, processual e transformador.

A qualidade negociada é, então, vista da seguinte forma:

[...] a qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a formas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p. 14 apud FREITAS, 2014).

Por isso, a qualidade da educação, seja ela social ou sob outra denominação, deve ser resultante da análise da junção dos diferentes tipos de avaliações, de forma a operar todas as variáveis implícitas no processo de aprendizagem, o que geraria a eficiência e a eficácia dos sistemas. É fato, porém, que, por vezes, no ensino fundamental e médio o principal indicador de qualidade é o desempenho cognitivo dos

estudantes, e a educação infantil toma, também, como referência qualitativa a oferta e os indicadores de acesso nessa etapa de escolarização básica. Mas, reforça-se a ideia que, para além do controle da educação, a análise associada entre os resultados das avaliações e os fatores que lhe são integrados deve possibilitar intervenção pedagógica contextualizada que pode interferir positivamente no processo de aprendizagem dos estudantes. Talvez esse possa ser um meio de qualificar o processo avaliativo instituído no país, bem como a própria educação.

É o desafio de se pensar em outras possibilidades da avaliação e utilizá-la a favor dos estudantes, de todos os estudantes, considerando nesses, suas diferenças, suas divergências, suas desigualdades (LUSIVO, 2014). É a possibilidade da instituição educacional superar o desafio de criar espaços e condições para todos os estudantes, cuja lógica não é para todos e oportunizar a eles a construção de “uma relação com o saber escolar de forma a se mobilizarem para aprender” (GIOLO, 2011, p. 41).

Trabalhar sobre potências e não sobre carências, cria uma possibilidade para melhorar o uso do já existente (LUSIVO, 2014). Aqui pode ser reinventada a utilização da avaliação, seja de sistema, institucional ou da aprendizagem na Educação Básica.

## **EIXO 4 - FORMAÇÃO E CONDIÇÃO DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

Artigo I

Fica decretado que agora vale a verdade.  
Agora vale a vida, e de mãos dadas,  
marcharemos todos pela vida  
verdadeira.

(Os Estatutos do Homem - Ato Institucional Permanente, Thiago de Mello)

### **4. 1 Marcos legais: formação, espaços e condições de trabalho na escola**

Ao refletir sobre as possibilidades de direitos de formação, bem como de condições de trabalho para o exercício das profissões/funções da Educação Básica, debruçou-se sobre os Marcos Legais, pois os mesmos são regulamentações dos referidos direitos.

A LDBEN (Lei 9394/96) estabelece em seu artigo 61 que são considerados profissionais da educação escolar básica, os que estão em efetivo exercício e tenham sido formados em cursos reconhecidos. Assim a lei explicita que: I- professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas e III- trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; constituem o universo de profissionais.

Em relação aos trabalhadores que compõe o inciso III, a lei estabelece que a formação dos mesmos se fará por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas, sendo garantida formação continuada, no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. Dialogando com esse direito, a Resolução Nº 2, de 13 de maio de 2016, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica (CNE/CES, 2016) ao considerar princípios que norteiam a base comum

nacional para a formação inicial e continuada dos funcionários da Educação Básica, nas áreas de formação e atuação destes (Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos), entre eles: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

A LDBEN regulamenta, ainda, que a formação dos profissionais da educação deve atender às especificidades do exercício de suas atividades, e relacionar-se aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Dessa forma, estabelece como fundamentos uma sólida formação básica, que permita apropriação de conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; estágios supervisionados e capacitação em serviço que permitam a associação entre teorias e práticas, além do aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Embora em seu artigo 62 a Lei admita, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade normal, para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, regulamenta que a formação de docentes para atuar na Educação Básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Assim:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na Educação Básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) § 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). ( LDBEN, 1996)



Considera que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação de forma a assegurar nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI- condições adequadas de trabalho. (LDBEN, 1996)

A Lei afirma que a União deverá prestar assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, para que os mesmos possam elaborar concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação. Os cargos relacionam-se também ao exercício profissional de outras funções de magistério<sup>24</sup>, e todas devem ter como pré-requisito a experiência docente.

A Lei nº 13.005 (2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação, institui em seu artigo 2º, entre outras diretrizes, a valorização dos (as) profissionais da educação, (inciso IX). Para tanto, entre metas e estratégias, destacam-se as que normatizam condições de trabalho, bem como os direitos à formação, valorização e carreira dos profissionais da educação.

A Meta 1 que trata da universalização da educação infantil apresenta, entre outras, como estratégias: estabelecer a necessidade de promover formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, garantindo nesta etapa da Educação Básica, a atuação de profissionais com formação superior; prever o estímulo e a articulação entre pós-graduação, núcleo de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, para a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, bem como teorias que tragam reflexões para o atendimento de 0 (zero) a 5 (cinco) anos.

A Meta 15 tem por objetivo garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência do

---

<sup>24</sup> Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da **Constituição Federal**, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de Educação Básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006) (LDBEN, 1996)

mesmo, uma política nacional de formação dos profissionais da educação, a fim de assegurar que todos os professores e as professoras da Educação Básica, possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Em sua estratégia 15.1, prevê a elaboração de um plano estratégico, por meio de um diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e das capacidades de parcerias com instituições públicas e comunitárias de educação superior.

Já a meta 16 prevê a formação em nível de pós-graduação de 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Segundo o documento, isso representa um grande avanço por possibilitar que o professor supra lacunas na sua formação inicial, ao mesmo tempo em que se mantém em constante aperfeiçoamento em sua atividade profissional

A lei apresenta, em sua meta 17, a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, com objetivo de equiparar o rendimento médio aos (às) demais profissionais com escolaridade equivalente, consolidada até o 6º ano da vigência do PNE. Para tanto apresenta, entre outras, como estratégias o cumprimento do piso salarial, a garantia de planos de carreira para os profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em uma única instituição educacional.

Já a meta 18 trata especificamente do Plano de carreira docente, objetivando assegurar, no prazo de 2 anos de vigência do Plano, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da Educação Básica, tendo por imprescindível que os planos sejam atraentes e dêem condições ao professor/professora de planejar seu futuro com mais segurança para que possam buscar cada vez mais aperfeiçoamento. Um bom plano de carreira deve, por exemplo, permitir ao professor/professora que progrida na carreira sem a necessidade de deixar a sala de aula. Porém, ainda hoje, para a maioria dos professores/professoras, subir na carreira significa apenas envelhecer.

Em relação ao Plano de Carreira, a meta estabelece, entre outras estratégias, que as redes públicas de Educação Básica se estruturem, para que no início do terceiro ano de vigência do PNE, tenham garantido 90% (noventa por cento), no mínimo, dos

respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da Educação não docentes, ocupantes de cargos de provimento efetivo e que estejam em exercício nas redes educacionais a que se encontrem vinculados; implantar, nas redes públicas de Educação Básica e Superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor/professora, com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina.

Entre as estratégias da referida meta, destaca-se a necessidade de prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, também em nível de pós-graduação "*stricto sensu*", bem como a garantia de estímulo à existência de comissões permanentes de profissionais da educação que subsidiem os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira.

O Plano Nacional de Educação serviu como base para construção do Plano Municipal de Educação. Assim, por meio da LEI Nº 11.133, em 25 de junho de 2015 foi aprovado o PME do Município de Sorocaba.

Dessa forma, em desdobramento das Metas e estratégias do PNE foram construídas, coletivamente, metas e estratégias que compuseram o PME. Dessas destacam-se as que dialogam com condições de trabalho, direitos à formação, carreira e valorização dos profissionais da educação.

Na meta 1 do PME<sup>25</sup>, relacionada à Educação Infantil, entre as estratégias previstas, há a criação de um Comitê com representantes de profissionais da educação infantil, de caráter consultivo e fiscalizador a partir da aprovação do plano, para elaboração de diagnóstico da realidade das instituições escolares, a fim de acompanhar projetos de construção de próprios públicos em âmbito municipal, na perspectiva de contemplar as normas de acessibilidade, sustentabilidade, por meio da

---

<sup>25</sup> META 1 - "Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta dessa educação em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) da demanda até 2017 e num crescendo regular e proporcional, atender e manter 100% (cem por cento) da demanda até o final da vigência deste PME".

reestruturação física dos prédios, equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos das creches e pré-escolas, bem como a proposta pedagógica. Além disso, a aquisição de equipamentos e materiais didáticos com excelente qualidade deverá ser precedida por consulta aos profissionais de educação; assim como a criação de uma comissão com especialistas na área da educação e infância, com profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica, para seleção e escolha de diversos tipos de materiais e brinquedos adequados a cada faixa etária da educação infantil, priorizando a alta qualidade dessas aquisições, bem como a diversidade que contemple todas as áreas, a partir da aprovação desse plano.

Ainda como estratégias relacionadas à Meta 1 o PME estabelece: a garantia da articulação com universidades (pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação) no que tange à formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, assegurando a incorporação dos avanços nas pesquisas na elaboração de currículos e propostas pedagógicas; a promoção da formação continuada em serviço, regular e periodicamente, além das que ocorrem no âmbito de instituição da educação infantil e escolas municipais, aos profissionais e trabalhadores da educação infantil, para garantir a qualidade no atendimento às crianças dessa etapa da Educação Básica, bem como promover a formação permanente dos trabalhadores e profissionais da educação a partir da realidade vivenciada na escola em consonância com as demandas e desafios contemporâneos.

Além disso, a meta contempla a seguinte estratégia: a garantia de orientador pedagógico específico para a educação infantil em escolas que atendam mais de uma etapa, ou seja, educação infantil e ensino fundamental no mesmo prédio a partir de 2017, bem como a garantia de módulo padrão de recursos humanos a partir do terceiro ano de vigência desse Plano, na primeira etapa da Educação Básica.

A Meta 2 do PME<sup>26</sup> é relacionada ao Ensino Fundamental de 9 anos e o sistema de Educação de Sorocaba estabelece como estratégias: viabilizar, nas instituições educacionais, espaços físicos seguros e adequados, que respeitem as diferentes faixas etárias em suas especificidades de aprendizagem e desenvolvimento, bem

---

<sup>26</sup> META 2 - Universalizar no Município o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e buscar garantir que 100% (cem por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, ampliando a qualidade de ensino, elevando o percentual do índice inicial, de no mínimo 4,4%, até o final de 2016, reavaliando e ajustando-o a cada dois anos, considerando o diagnóstico atual de 78,8%, até o último ano de vigência deste plano municipal de educação.

como a aquisição de equipamentos, mobiliário e material didático de excelente qualidade, para promover a relação entre teoria e prática (laboratório didático), mediante consulta aos professores/professoras, equipe gestora e profissionais da educação, de serviço e apoio escolares, em conformidade com a meta 20 do Plano Municipal de Educação (Gestão Democrática), durante a vigência do Plano.

Ainda como estratégias da Meta 2, o PME estabelece a garantia da existência, em espaço adequado, do livre acesso e funcionamento da biblioteca /sala de leitura com materiais adequados de qualidade excelente, sugeridos pela comunidade escolar, contemplando também as tecnologias da informação e comunicação, mediante formação específica e continuada para os profissionais que atuam neste espaço, viabilizando o atendimento em todos os horários de funcionamento da instituição educacional, sendo bienalmente renovados, até 2017; a garantia da adequação proporcional de profissionais da educação, de apoio e de serviços escolares em relação ao número de estudantes, por segmento, por meio de consulta aos profissionais da educação, de serviço e apoio escolares, até o final do ano de 2017. Além disso, há a garantia de aulas de artes realizadas por profissionais especialistas no ensino fundamental, até 2017.

Na Meta 4<sup>27</sup>, relacionada à instituição educacional na perspectiva da inclusão, o município estabelece a garantia de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais que atuem nas áreas da saúde, educação e assistência social, em número proporcional à quantidade de estudantes com necessidades educacionais especiais atendidos no Município, para apoiar o trabalho dos educadores da Educação Básica, na atuação com estudantes com deficiência, TGD - transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, durante a vigência do plano.

Além disso prevê a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a fim de

---

<sup>27</sup> Meta 4 - Universalizar, para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação do Município, o acesso a todos os níveis e modalidades da Educação Básica, Ensino Superior e assegurar o atendimento educacional especializado, no sistema regular de ensino, conforme responsabilidade de cada sistema.

garantir a oferta de professores<sup>28</sup> do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de libras, guias-intérpretes, surdo-cegos, professores de libras, prioritariamente, surdos e professores/professoras bilíngues.

A meta prevê ainda em suas estratégias, a partir da aprovação do Plano, a garantia da formação continuada aos professores/professoras e profissionais da educação no que se refere ao trabalho pedagógico e escolar, na educação especial, realizada dentro da sua carga horária de trabalho, bem como a garantia, de forma gratuita, do ensino de libras aos estudantes, funcionários/funcionárias e professores/professoras da instituição educacional, no período de vigência do PME.

Pautadas na meta 6 do PME, que trata da organização e oferta de educação em tempo integral, foram validadas como estratégias: instituir, a partir da aprovação do plano, programas de construção de escolas com arquitetura funcional e específica, consultando os profissionais de educação para esse fim, levando em conta o atendimento da educação em tempo integral, atendendo às especificidades da faixa etária, em consonância com as características culturais locais, garantindo também mobiliário adequado e acessibilidade; a inclusão, após 2 anos da aprovação do plano, no currículo pedagógico do ensino integral de aulas diversificadas no âmbito esportivo e cultural, para os estudantes do ensino fundamental, tais como: capoeira, música, dança, teatro, judô, idiomas com profissionais graduados e especializados na área, respeitando a demanda da instituição educacional.

De acordo com a meta 7<sup>29</sup>, que tem por objetivo fomentar a qualidade para a Educação Básica, foram previstas as seguintes estratégias, a partir da aprovação desse plano: a garantia do atendimento às Leis 10.639, de 09 de janeiro de 2003, 11.645 de 10 de março de 2008 e à Resolução CNE 01/2004<sup>30</sup>, além de assegurar aos

---

<sup>28</sup> Meta 6 -Implantar educação em tempo integral, nove horas por dia útil em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas do nível Básico até 2017 e num crescendo regular e proporcional, implantar e manter esse regime em 100 % (cem por cento) dessas escolas até o final da vigência deste PME.

<sup>29</sup> Meta 7-Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir no Município as seguintes médias: IDEB da rede municipal de Sorocaba nos anos: (2017 – 2019 – 2021 – 2023 e 2025) EF I inicial: (6.4, 6.6, 6.9, 7.1 e 7.3); EF final: (6.4, 6.6, 6.8, 7.0 e 7.1); Ensino Médio (4.9, 5.1 e 5.3).

<sup>30</sup> Leis 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, 11.645 de 10 de março de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena”, e resolução CNE 01/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

profissionais da educação formação continuada em serviço, de acordo com a Lei federal nº 11738/2008<sup>31</sup>; a garantia de programas de formação continuada em serviço para os profissionais que atuam na Educação Básica, considerando as necessidades apontadas por esses profissionais. A garantia do quadro de funcionários, preenchido de maneira a garantir o pleno funcionamento das instituições educacionais públicas, atendendo as especificidades de seu público, bem como suas respectivas diversidades.

A meta 9<sup>32</sup>, que trata da EJA, estabelece: a inclusão da utilização de recursos midiáticos, adequando as instituições até 2020, para garantia da formação dos profissionais envolvidos com a educação de jovens e adultos, a fim de favorecer a aprendizagem nos cursos de alfabetização, além disso prevê a garantia, a partir do primeiro ano de vigência do PME, de formação em serviço aos profissionais da educação de jovens e adultos.

Já as metas 12<sup>33</sup>, 14<sup>34</sup>, 15<sup>35</sup> e 16<sup>36</sup> dialogam com as possibilidades de formação inicial no Ensino Superior, bem como de formação continuada por meio de pós graduação *Lato e Stricto Sensu*. Dessa forma, as referidas metas contemplam como estratégias: o desenvolvimento de parcerias com as universidades públicas da cidade de Sorocaba para o oferecimento de cursos de pedagogia e outras licenciaturas para

---

<sup>31</sup> 11738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

<sup>32</sup> Meta 9-Elevar a taxa de alfabetização no Município de Sorocaba da população com 15 (quinze) anos ou mais para 97,3% até o quinto ano de vigência deste plano, buscar erradicar o analfabetismo e reduzir em 60% (sessenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional até o final da vigência do PME.

<sup>33</sup> Meta 12 - Elevar no Município a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público

<sup>34</sup> Meta 14 - Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu no Município, de modo a atingir em Sorocaba até 2024 a titulação anual de 300 (trezentos) mestres e 150 (cento e cinquenta) doutores.

<sup>35</sup> Meta 15 - Buscar garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica do Município de Sorocaba possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

<sup>36</sup> Meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, Lato Sensu, 75% (setenta e cinco por cento), até o quinto ano de vigência deste PME, e 20% (vinte por cento), Stricto Sensu, até o último ano de vigência deste PME, os profissionais da educação, conforme, inciso I e II, do artigo 61 da LDBEN, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, a partir da aprovação deste Plano Municipal de Educação.

os profissionais da educação, profissionais de apoio e serviços escolares, a partir da aprovação do Plano Municipal de Educação, a garantia do direito aos estudos e pesquisas em pós graduação “*stricto sensu*” em educação, garantindo nos planos de carreira do magistério municipal, meios que favoreçam de forma equitativa a formação dos profissionais da educação em cursos de pós- graduação, inclusive no exterior, sem prejuízo dos vencimentos e tempo de vida funcional, além de conceder afastamento aos profissionais da educação aprovados em programas de pós-graduação fora do Município ou fora do país, a partir de 2017.

O PME regulamenta também a constituição de uma política municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394/96 e para tanto garantem a gratuidade do acesso dos profissionais do serviço e apoio escolar da rede pública municipal aos cursos técnicos e/ou superiores em área pedagógica da educação ou afim, que atendam o inciso III do artigo 61 da LDBEN a partir de 2017; bem como implementar as leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e nº 11.645, de 10 de março de 2008 e o Parecer CNE nº 01/2004, inserindo, na grade curricular de graduação dos cursos superiores, o ensino da história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros, e indígenas brasileiros, para que profissionais de todas as áreas tenham uma formação que garanta o respeito à pluralidade cultural, em especial à população negra e indígena, a partir da aprovação do PME. Há, também, a garantia de formação continuada, em serviço, aos profissionais da educação, contemplados no artigo 61 da LDBEN, realizando pesquisas das demandas e necessidades, por meio de Comissão formada por representantes desses profissionais, no decorrer da vigência do PME.

A Meta 17<sup>37</sup> relaciona-se à valorização dos (as) profissionais do magistério da Educação Básica do Município. Para tanto estabelece as seguintes estratégias: a valorização dos docentes, durante a vigência do plano, usando como referência o salário dos profissionais com formação equivalente (superior completo); além de, garantir a valorização dos profissionais do suporte pedagógico por meio de aumento salarial proporcional aos aplicados à classe docente, prever no decorrer da vigência do plano, a realização de estudo da legislação municipal, para concessão de licença

---

<sup>37</sup> Meta 17- Valorizar os (as) profissionais do magistério da Educação Básica do Município, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste Plano Municipal de Educação



aos profissionais da educação do sistema de ensino municipal, para participação em cursos de Pós – graduação “*stricto sensu*” em educação: Mestrado, Doutorado e Pós – doutorado, sem prejuízos das demais vantagens do cargo. A referida meta estabelece também a ampliação do limite de pontos para a apresentação de títulos, na evolução funcional do quadro dos profissionais do magistério e demais trabalhadores da educação, no decorrer da vigência do plano.

A Meta 18<sup>38</sup> assegura, no prazo de 1 (um) ano, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da Educação Básica. Para tanto prevê, no decorrer da vigência do plano, a realização de estudo da legislação municipal, para concessão de licença aos profissionais da educação do sistema municipal de educação, para participação em cursos de pós-graduação “*stricto sensu*” em educação: Mestrado, Doutorado e pós–doutorado, sem prejuízos das demais vantagens do cargo. Além disso estabelece a ampliação do limite de pontos para a apresentação de títulos, na evolução funcional do quadro dos profissionais do magistério e demais trabalhadores/trabalhadoras da educação, no decorrer da vigência do plano e também um prazo de 5 anos para a revisão dos planos de carreira dos profissionais da educação e do quadro do magistério a partir da implantação do Plano Municipal de Educação. No prazo de 2 anos, após a aprovação do Plano Municipal de Educação, o Plano de Carreira dos demais profissionais da Educação Básica (funcionários das instituições educacionais da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba), deve contemplar os mesmos dispositivos de valorização, formação e evolução do Plano de Carreira do Quadro do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba.

A meta ainda prevê que no decorrer da vigência do plano seja realizado estudo da legislação municipal, para revisão do módulo de atendimento do Suporte Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba. Além disso visa à garantia do processo formativo na inserção dos profissionais e trabalhadores da educação visando aos cursos de aprofundamento na área de atuação, em parceria com as universidades, durante a vigência do Plano Municipal, além da garantia nos planos de carreira dos profissionais do quadro do magistério e demais trabalhadores/trabalhadoras da

---

<sup>38</sup> Meta 18 - Assegurar, no prazo de 1 (um) ano, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

educação, da qualificação profissional por meio de formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos profissionais e respectivos sistemas de ensino, em parceria, preferencialmente, com as universidades públicas e outras instituições selecionadas coletivamente, durante a vigência do plano.

Em 2015, foi instituída uma comissão de estudos para normatização do cargo de orientador pedagógico, visto que há a necessidade de adequar o atendimento, no que se refere às escolas de educação infantil e à quantidade de turmas na Educação Básica. Desse modo, devido à complexidade no desenvolvimento do trabalho nas instituições educacionais, é perceptível a necessidade de se adequar e normatizar o módulo de atendimento, garantindo um orientador pedagógico por instituição de Educação Básica e dois orientadores pedagógicos quando a instituição de Educação Básica contemplar mais de 22 turmas.

É importante salientar que a normatização justifica-se, considerando a valorização dos profissionais da educação (art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - lei 9394/96), as diretrizes relacionadas à qualidade de ensino, valorização dos profissionais da educação e aplicação de recursos públicos em educação (Plano Nacional de Educação - Lei 13.005/2014), a revisão do módulo de atendimento dos profissionais do suporte pedagógico (Plano Municipal de Educação de Sorocaba - Lei 11.133/2015), os padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública (parecer CNE/CND nº 08/2010 que estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 - LDB) e as múltiplas atribuições do orientador pedagógico, no que se refere ao acompanhamento pedagógico e à formação continuada de professores/professoras (Lei nº 8119/ 2007).

Além disso prevê: a realização de estudo da legislação municipal para regulamentação do cumprimento da jornada destinada aos estudos, planejamento e formação continuada aos profissionais do Suporte Pedagógico; a garantia de alteração para que os afastamentos por epidemia ou doenças infectocontagiosas, justificadas por atestado médico, não contabilizem nas 10 (dez) faltas permitidas para evolução funcional; a adesão e implementação, na sua totalidade, do Programa Pró-funcionário (programa do governo federal de formação continuada) que tem por objetivo qualificar todos os trabalhadores da educação, a partir da aprovação deste plano; a participação dos profissionais do quadro do magistério e demais trabalhadores/trabalhadoras da

educação em congressos, seminários e eventos, de livre escolha, que fomentem a pesquisa de temáticas relacionadas à Educação Básica e ao aperfeiçoamento profissional, a partir da aprovação do Plano Municipal de Educação.

Quanto à meta 19<sup>39</sup>, que trata da construção da Gestão Democrática, prevê em suas estratégias: constituir comissão de profissionais de educação eleitos democraticamente, e entidades educacionais, para estudar e formatar proposta de escola de educação democrática e sua decorrente implementação, a partir da aprovação do plano; assegurar meios de participação efetiva dos pais, estudantes, professores/professoras, funcionários/funcionárias de apoio e equipe de liderança nos processos pedagógicos, administrativos e financeiros.

Enfim, a meta 20<sup>40</sup> regulamenta a implementação do custo estudante/qualidade municipal, durante a vigência deste PME, para assegurar um parâmetro para o financiamento da educação pública nos investimentos em: qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública; aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar; busca de investimento público para a ampliação de profissionais de serviço social e psicologia nos sistemas de ensino.

Além da LDBEN e dos Planos Nacional e Municipal de Educação, considera-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica contribuem com a normatização da formação inicial e continuada destinada ao professor/professora, ao afirmar que:

Valorizar o profissional da educação é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética e ambiental.” (p.57);[...] - “A formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais.”(p. 58)[...]Os cursos de formação inicial e continuada de docentes **devem levar** (grifo nosso) em conta que, no exercício da docência, a ação do professor é permeada por dimensões não apenas técnicas, mas também políticas, éticas e estéticas, pois terão de desenvolver habilidades

---

<sup>39</sup> Meta 19 - Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação no Município de Sorocaba, garantindo que os acessos aos cargos públicos ocorram por meio de concurso público, de provas e títulos, associados a critérios técnicos de desempenho e à consulta pública à comunidade escolar no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico do Município, do Estado e da União para tanto.

<sup>40</sup> Meta 20-Ampliar o investimento em educação pública de forma a atingir, no Município, o patamar de 6% do PIB do Município no terceiro ano de vigência desta lei, 7% no quinto ano e, no mínimo, o equivalente a 13% do PIB de Sorocaba ao final do decênio.

propedêuticas, com fundamento na ética da inovação, e de manejar conteúdos e metodologias que ampliem a visão política para a politicidade das técnicas e tecnologias, no âmbito de sua atuação cotidiana.”(p.59)[...] O professor de Educação Básica é o profissional que conhece as especificidades dos processos de desenvolvimento e de aprendizagens e respeita os direitos dos estudantes e de suas famílias. Para isso, domina o conhecimento teórico-metodológico e teórico-prático indispensável ao desempenho de suas funções definidas no artigo 13 da LDB, no plano de carreira a que se vincula, no regimento da escola, no projeto político pedagógico em sua processualidade (p.60) (BRASIL, 2013).

Figura ainda como marco legal, ao instituir a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 que revogou o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. O mesmo se propõe a dialogar com o PNE (2014) e com os PME's e para tanto explicita, no § 1º do artigo 1º, que são consideradas profissionais da Educação Básica as três categorias de trabalhadores apresentadas pelo art. 61 da Lei nº 9.394/96: professores, pedagogos e funcionários da educação, que atuam nas redes públicas e privadas da Educação Básica ou a elas destinados. Para tanto define como objetivos, entre outros:

- VI-promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo; VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;
- VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e
- IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da Educação Básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos (BRASIL, 2016).

Ao concluir a apresentação do Marco Legal relacionado à garantia de condições de trabalho, bem como dos direitos à formação, carreira e valorização, espera-se ter contribuído com o empoderamento dos profissionais da educação do Sistema de Educação de Sorocaba, a fim de que os mesmos busquem os melhores processos para além do burocrático e rotineiro, mas priorizando dimensões constitutivas do ofício de educador que há em cada profissional da instituição educacional, criando um clima propício ao reencontro com suas identidades, por meio dos saberes coletivos aprendidos nas múltiplas relações humanas e educativas.

## 4.2 Concepções de formação inicial e continuada dos profissionais da educação

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei (FREIRE, 1996, p. 135).

A formação do educador<sup>41</sup> está articulada com a valorização dos profissionais da educação. Nesse aspecto, segundo Veiga (1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei Nº 9.394/1996) legitima reivindicações apresentadas ao longo dos anos pelos movimentos organizados de educadores, uma vez que com a emenda regulamentada pela Lei Nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, que alterou o artigo 61 da LDBEN, atualiza o conceito de profissionais da educação: docentes, suporte pedagógico e demais funcionários da instituição educacional com formação técnica. No entanto, é necessário que os trabalhadores em educação recebam formação técnica, por meio da 21ª Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar ou de formação em nível superior, correlacionada às áreas de atuação, para que, uma vez habilitados, possam ser profissionais da educação nos termos da LDBEN.

De acordo com artigo publicado na Revista Retratos da Escola (2009, p. 493-500), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) está engajada para que os planos de carreira de todos os funcionários da educação sejam unificados, garantindo profissionalização dos diferentes segmentos, por meio da formação inicial e continuada e da consequente conscientização do papel de todos os funcionários/funcionárias enquanto educadores/educadoras e responsáveis, cada qual dentro de suas funções, pela formação integral do estudante.

Conforme apresentado nos Marcos Legais, em relação à formação docente e do suporte pedagógico, a legislação avançou no que tange tanto à formação inicial, como à continuada. Ao propor novas grades curriculares aos cursos de licenciatura e de Pedagogia, a ampliação da porcentagem, nessa grade, de atividades relacionadas à prática pedagógica e definição da obrigatoriedade dos sistemas em oferecer a formação continuada aos profissionais da educação, são exemplos desses avanços.

---

<sup>41</sup> Por educador, entende-se, neste documento, todos os profissionais e funcionários da educação.

Embora o termo “formação continuada” tenha se transformado num grande guarda-chuva, como afirma Gatti (2009), não se pode deixar de considerá-la no processo de constituição de um sistema educacional de qualidade social, seja no âmbito federal, estadual ou municipal. Trata-se de entender as mutações pelas quais passam todas as profissões na sociedade contemporânea globalizada e a complexidade das particularidades da atuação docente nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Conforme afirma a autora, a formação continuada, nos diversos setores profissionais e universitários, assim como nos setores educacionais é requisito imprescindível para o trabalho, pois a ideia de formação contínua, em função das constantes mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias, além das mudanças no mundo do trabalho, exige o desenvolvimento de políticas públicas como resposta aos problemas característicos dos sistemas educacionais.

Na sociedade contemporânea, os discursos em torno da atualização e da renovação são recorrentes e incisivos, fazendo acreditar que as coisas não podem permanecer como estão, sob o risco até mesmo de não permanecerem. Além de necessário, é urgente que a União, Estados e Municípios criem condições objetivas para que se vislumbrem perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de sua formação com foco nos processos de ensino e de aprendizagem para todos/as e cada um/a.

Nesse sentido, compreende-se que numa instituição educacional todos são educadores, ensina-se na escola os conteúdos curriculares, mas também os atitudinais e procedimentais, valores e diferentes formas de se relacionar com o outro. Dessa forma, “transmitir essa consciência para todos é uma das maneiras de formar uma equipe coesa e que atua para um mesmo objetivo educacional, em cada atividade que exerce, seja ela qual for” (Gestão Escolar, 2009).

Para que todos os funcionários/funcionárias da educação tenham ciência da importância de suas ações para a formação integral do estudante, faz-se necessária a integração de todos na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da instituição. Somente, assim, os diversos profissionais se sentirão integrados aos objetivos da escola e responsáveis pelas metas estabelecidas, além do que, com a participação de todos fortalece-se a gestão democrática.

Assim, torna-se imprescindível um movimento do conjunto das instituições educacionais para redimensionar os tempos e espaços escolares, em particular as

Horas de Trabalho Pedagógico (HTPs), as RAEAs, as reuniões do Conselho de Classe, dentre outros; como forma de garantir mais espaços de reflexão e ressignificação das práticas profissionais, respeitando e articulando às necessidades do cotidiano da instituição educacional, fazendo com que essa antiga reivindicação dos profissionais da educação, para melhor desenvolver suas tarefas, seja efetivamente utilizada na perspectiva de transformação das práticas de sala de aula, tendo em vista a qualidade social da educação.

Nesse sentido, as Diretrizes da Secretaria da Educação apresentam, como um dos seus princípios, a valorização dos profissionais da educação<sup>42</sup>, o que decorre da crença no desenvolvimento contínuo dos conhecimentos e habilidades dos profissionais da instituição educacional como vital para a melhoria de seu desempenho. A preocupação com a concretização desse princípio se revela nos objetivos e metas estabelecidas quanto à promoção de oportunidades de formação e de condições de trabalho, inclusive por meio da revisão do Plano de Carreira do Magistério Municipal e da elaboração de um Plano de Carreira aos profissionais de apoio da educação (objetivo 3.6).

Os princípios norteadores que regem as propostas e planos de formação da Secretaria da Educação de Sorocaba dialogam com os estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

- a) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades [...]
  - b) Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática [...]
  - c) Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais [...]
- (BRASIL, 2013, 87 e 88).

Pautada nesses princípios básicos, a Secretaria deve aproximar-se dos seguintes conceitos:

- Formação profissional como parte do processo de constituição do sujeito, que se dá a qualquer tempo e em qualquer circunstância, nas relações do sujeito consigo, com o outro e com o conhecimento;

---

<sup>42</sup> As Diretrizes da Secretaria da Educação trazem como **profissionais da educação** todos os funcionários que trabalham nas instituições educacionais e como **profissionais do magistério** os funcionários do Quadro do Magistério.

- Profissional da educação como produtor de conhecimento e de cultura, como coautor do próprio processo formativo;
- Instituição Educacional como o principal *lócus* do processo formativo, local onde se dá a práxis e de onde se deve partir a reflexão entre a teoria e a prática para a construção de novos conhecimentos sobre essa práxis;
- Formação Continuada, aquela que ocorre após a formação inicial. Segundo Imbernón (2010), considera-se o profissional também como sujeito de sua aprendizagem enquanto atua com as crianças, sendo possível contribuir para a (res) significação dos saberes e viabilizar um novo sentido à prática educativa.

Nesse sentido, a Secretaria da Educação do município de Sorocaba deve organizar os processos formativos dos profissionais da educação nas seguintes concepções:

- Formação em contexto;
- Formação de "livre escolha" ;
- Formação em rede.

A ideia da formação em contexto parte do pressuposto que considera a escola como instituição que aprende, em diversos tempos e espaços. “A escola deve ser um espaço de aprendizagem constante, não só para alunos, mas também para os professores e funcionários [...]” (Gestão Escolar, 2009). Todos os trabalhadores em educação “[...] precisam de informação e de troca de experiências para melhor exercer suas funções, sempre visando a melhoria do serviço segundo a dimensão educativa do trabalho [...]” (*Op cit.*), assim “[...] cada um pode aprender a organizar a própria rotina da maneira que for melhor e mais eficiente[...]” (*Op cit.*). Além disso, é a formação em contexto que mais possibilita a reflexão sobre a prática educativa, uma vez que pode integrar a teoria e a prática de maneira mais efetiva, pois a reflexão partirá do fazer diário de cada um.

A formação de “livre escolha”<sup>43</sup> oportuniza a oferta de propostas formativas que consideram cursos de extensão e especialização aos profissionais, bem como a participação em congressos, seminários, etc., em consonância com as diretrizes da

---

<sup>43</sup> Decreto nº 22.119, de 28 de dezembro de 2016, dispõe sobre a regulamentação do sistema de capacitação profissional.



Secretaria da Educação do município de Sorocaba. Cada profissional pode escolher as formações que mais se relacionarem ao seu fazer educacional, tanto cursos oportunizados pela secretaria, quanto os ofertados externamente.

A formação em rede apresenta propostas formativas que consideram os projetos instituídos pela secretaria da educação, no âmbito Federal, Estadual e Municipal, e necessitam da participação presencial, por meio de convocação ou adesão. São formações que visam à implementação dos pressupostos educacionais estabelecidos pela secretaria.

As ações formativas devem ser planejadas e organizadas de modo a contemplar a prática educativa e a interface com os pressupostos teóricos e metodológicos para, assim, poderem contribuir para o desenvolvimento, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam nas instituições educacionais e para a qualificação do ensino ofertado.

Assegurar essa articulação entre as ações formativas propostas em diferentes contextos visa criar as possibilidades para qualificar a participação ativa de todos os segmentos envolvidos: gestores da educação, equipes técnico-pedagógicas, docentes, funcionários, estudantes e familiares, na implementação de uma política educacional referenciada na proposta da educação de qualidade social, que só encontra razão de ser na participação efetiva de todos os segmentos implicados no exercício do trabalho educacional, sem perder de vista as responsabilidades e especificidades de cada um desses segmentos na qualidade da oferta da educação como direito a todos e todas.

### **4.3 Trabalho docente: profissionalização e precarização**

As discussões sobre formação, profissionalização e precarização do trabalho docente têm assumido uma relevância cada vez maior no cenário dos sistemas públicos de ensino.

Considerando que o ensino é uma das mais antigas profissões do mundo, ao lado do direito e da medicina, percebe-se ao longo da história que ensinar (ser professor/professora) esteve atrelado por muito tempo à ideia de vocação ou sacerdócio, sendo que sua prática se pautava em questões que envolviam primeiro os

aspectos morais, acerca de como se portava o bom mestre, uma vez que seria tomado como referência por seus estudantes.

O movimento do sindicalismo docente e das associações profissionais data das últimas décadas, a partir da massificação do acesso à educação e da burocratização dos sistemas de ensino, que

[...] passam a insistir que a docência seja reconhecida como um ofício e os docentes, na qualidade de trabalhadores qualificados como profissionais, fossem convenientemente tratados [como profissionais] pelo seu empregador, nos planos material, social e simbólico [...] (Lessard e Tardif, 2011, 255)

A temática da busca pelo reconhecimento da prática docente como profissão pode ser percebida nos escritos de Paulo Freire (1993), por meio do seu livro “Professor sim, Tia não”,

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão. Se pode ser *tio* ou *tia* geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente *professora*, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (p. 9) Grifado para este texto.

De acordo com Tardif e Lessard (2005),

Há mais de quatro séculos, essa atividade chamada instruir vem se constituindo, progressivamente, numa dimensão integrante da cultura da modernidade, sem falar de seus importantes impactos sobre a economia e os demais aspectos da vida coletiva, sobretudo políticos, tanto é verdade que o conceito moderno de cidadania é impensável sem o de instrução. (p.7)

Nesse sentido, percebe-se uma complexidade concebida a partir da relação ambígua sujeito/objeto, trabalhador/matéria que permeia toda a discussão sobre o trabalho docente desenvolvida por Tardif e Lessard (2005) em que, “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.”. (p. 31). Assim,

[...] A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas das relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotados de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 35)

Tardif e Lessard (2005) enfatizam que não é possível analisar o trabalho dos professores somente sob o viés do que eles deveriam ou não fazer, quando o importante seria focalizar o que eles realmente fazem e são, superando os pontos de

vista moralizantes e normativos sobre a docência que têm imperado quando se busca discutir o trabalho docente.

Para os autores, as reflexões sobre trabalho e profissionalização docente necessitam ir

[...] das estruturas para os processos, do sistema institucional para os locais diários de trabalho dos grandes atores coletivos que modelaram a escola atual (sindicatos, universidade, administração, poder público, etc.) para os atores cujas práticas asseguram a perpetuação e também, em certa medida, a transformação das formas e conteúdos da escolarização. [...] levando a pesquisa ao campo propriamente dito das práticas cotidianas pelas quais se realiza e se reproduz o processo de trabalho dos atores escolares. [...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (ibidem, p. 38)

Nesse sentido, compreender a docência como trabalho envolve refletir sobre o *status* crescente que os ofícios e as profissões humanas interativas vêm adquirindo na organização socioeconômica do trabalho e, por sua vez, a busca por reconhecimento tão presente nas reivindicações dos professores/professoras que tiveram uma inversão no papel e representação social obtidos em outros momentos históricos, com salários altos e prestígio social.

Na atualidade, o poder hegemônico busca determinar uma organização do trabalho docente em um contexto escolar fragmentado a partir de um currículo prescritivo e com a introdução de medidas de eficiência em que os professores/professoras têm sido cada vez mais vistos como meros executores de tarefas.

Considerando o conceito de profissão, adotado por Tardif e Lessard (2005),

[...] uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização (p.27).

No que se refere à discussão sobre profissionalização docente, é importante destacar três eixos: a **sala de aula**, a **instituição educacional** e a **rede de ensino**. Estudiosos da temática apontam que a “[...] docência é uma profissão ampla, que demanda formação profissional pautada nas diferentes possibilidades de atuação” (Gama e Terrazan 2012, p. 3). Nesse sentido, as pesquisas de Tardif e Lessard (2005,

p. 20) permitiram delinear o cenário da profissão docente, uma vez que o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações.

As pesquisas de Gatti e Barreto (2011) apontam que tem havido avanços no que se refere à organização e reconhecimento da docência como profissão quando se trata de questões que envolvem recursos financeiros e organização legal administrativa do que até outro dia era conhecida quase que como um “sacerdócio”. Por meio da análise de planos de carreiras e questões salariais dos professores/professoras da Educação Básica, em um mapeamento feito em parceria junto às Secretarias da Educação de Estados e Municípios, contemplando diferentes regiões do Brasil, as referidas autoras apontam que

A análise indica que os ajustes em relação ao que a legislação tem determinado e outras orientações propostas em nível federal ainda não foram incorporados pelas legislações de vários estados e municípios. Considera, entretanto, que houve avanços significativos nos últimos cinco anos e constata uma movimentação em torno dos planos de carreira nessas duas instâncias. Também indica que, em relação à cobertura das despesas necessárias à valorização da docência, é preciso um processo de articulação mais eficaz entre a União, estados e municípios no sentido de garantir melhorias no financiamento da educação e de assegurar acordos políticos de largo espectro. (p. 258)

Nesse sentido, cabe ressaltar que a organização administrativa de uma carreira profissional, que se dá com planos e estatutos próprios vêm ao encontro da ampliação das exigências de uma sociedade que cada vez mais quer um docente que

[...] tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação que ensinar às vezes não é o mais importante. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132)

Para uma sociedade, que se apresenta cada vez mais exigente, o acesso à escolarização provocou uma diversidade antes não observada nas salas de aula. Isso exige desse “novo profissional” o domínio de saberes, conhecimentos, metodologias, utilização de novas técnicas de informação, entre outras muitas competências.

Por conseguinte,

[...] nas últimas duas décadas do século XX a educação tem sido acusada, com insistência e vigor, de não cumprir convenientemente seu papel. Essa intimação além de estender-se à escola, atingiu também, e, especialmente, os professores, considerados os principais responsáveis pela crise dada à

falta de saberes necessários ao exercício da docência [...] (PUENTES, AQUINO e QUILLICI, 2009, p. 170).

Nóvoa (2009) analisa a importância da riqueza e a complexidade do ensino, que além de darem visibilidade ao ponto de vista profissional e científico, devem reforçar dispositivos e práticas de formação de professores/professoras baseadas numa investigação que problematize a ação docente e o trabalho escolar.

Não se trata de mitificar a prática, mas de entender que a teoria só adquire sentido se for construída dentro da profissão, por meio de reflexões dos professores/professoras sobre o seu próprio trabalho. Para tanto se faz necessário um campo profissional autônomo, rico e aberto.

Por meio de espaço onde o docente possa refletir sobre seu trabalho, reforça-se o sentimento de pertencimento e de identidade profissional, [...] essencial para que os professores/professoras se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. (NÓVOA, 2009, p. 17)

O autor defende que a formação de professores/professoras deve considerar uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade, o que significa entender que o professor/professora é a pessoa, e que a pessoa é o professor/professora, não existe dicotomia entre as dimensões pessoais e profissionais. Importa então, que os professores/professoras se preparem para um trabalho sobre si próprio, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.

Nóvoa (2009) analisa que a o professor insere-se na profissão do humano e do relacional, assim como os estudantes trazem para o espaço da escola a dimensão humana e relacional do ensino, para um corpo-a-corpo cotidiano. Para tanto, além da necessidade de que os professores sejam pessoas inteiras, entendendo que a tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor, se faz necessário ocupar os espaços/tempo de contradições da Educação Básica para possíveis desconstruções da homogeneidade e da rigidez, e as necessárias construções da diferença e da mudança, que são possíveis por meio do trabalho criativo que não se esgota na tecnicidade e cientificidade, mas dialoga com a constituição do sujeito pessoa-professor e o professor-pessoa.

Por outro lado, na atualidade, as estratégias de gestão que buscam o comunitarismo e o voluntariado na promoção de uma educação para todos, acabam por instaurar um processo de desqualificação e desvalorização da ação docente. Tais

reformas diminuem a autonomia dos professores, autonomia essa, entendida como condição para participar da concepção de organização de seu trabalho.

Oliveira (2004) traz as contribuições de Enguita (1991) que considera que, “[...] profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas ‘expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho’ (ENGUITA *apud* OLIVEIRA, 2004).

Destaca-se ainda o controle técnico sobre o currículo das instituições educacionais, promovendo uma perspectiva crescente de desqualificação sofrida pelos professores/professoras. Esse controle gerou um participacionismo<sup>44</sup> que intensificou um sentimento de desprofissionalização pelos professores/professoras, pelo fato de terem que abrir mão dos conteúdos e das práticas do seu fazer cotidiano.

Nesse sentido, as constantes campanhas que abrem às instituições educacionais ao apoio voluntariado também contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar. Oliveira (2004) sinaliza que até aqui o magistério não chegou a ser reconhecido como profissão, sendo que as tensões entre espaço doméstico e o público até hoje ainda persistem, contribuindo com os processos de desprofissionalização.

Em um contexto de mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego, a flexibilização dos contratos de trabalho e das legislações social e trabalhista, juntamente com a queda nas taxas de sindicalização e o reduzido número de greves revelam o maior grau de autonomia e flexibilidade das empresas e nas relações de emprego. Essa flexibilização também é observada na instituição educacional, por conta das mudanças mais recentes na organização escolar que acaba por exigir um novo perfil dos trabalhadores docentes com novos saberes que se fazem necessários para a docência. Para Enguita,

[...] O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. (ENGUITA *apud* OLIVEIRA, 2004.)

---

<sup>44</sup> A ideologia participacionista inerente à escola, se detém ante os conflitos. A escola das relações Humanas aparece ante o operário com um caráter meramente “instrumental” e, nesse sentido, “falso”, não atingindo o “vital”. Esse “participacionismo” tende a manter a velha forma de relação entre “capitães de indústrias e operários” (TRAGTENBERG, 1992, p. 84)

Tanto a reestruturação do trabalho pedagógico quanto a nova organização escolar exigida da docência no contexto sócio-histórico da atualidade, estão traduzidas nas reformas e propostas curriculares. Sampaio e Marin (2004) apresentam uma discussão sobre a precarização do trabalho escolar expressa nas práticas curriculares, por compreenderem que “[...] o exercício de pensar algumas práticas necessita situá-las na relação com alguns outros elementos mais amplos, como os que cercam o trabalho dos professores [...]” (p. 1205).

O primeiro fator de precarização abordado pelas autoras é a formação docente. Elas apontam, por meio de dados quantitativos, que a ampliação do acesso à escolarização não foi acompanhada pelo incentivo para a formação de professores/professoras que pudessem atender contingencialmente ao número expressivo de estudantes absorvidos pelos sistemas públicos de educação. Com a expansão do acesso à escolaridade, a formação docente tornou-se aligeirada e com isso, muitas possibilidades no processo formativo se perderam, bem como muitas práticas na dinâmica do trabalho docente, que contribuíam para sua formação, também foram deixadas de lado.

O segundo fator são os salários. As autoras apontam estudos que demonstram que o Brasil tem os piores salários referentes aos professores primários, perdendo somente para a Indonésia e quando se trata da educação secundária também é um dos sete piores do mundo. Mesmo com incentivos, o salário do professor brasileiro é muito pior que de muitos países, sendo “esse um fato que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a precarização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais” (p. 1210).

O terceiro fator são as condições de trabalho, especificamente, a carga horária do trabalho docente. As autoras focalizam questões referentes à necessidade de tempo para planejamento e análise das atividades fora do ambiente da sala de aula e que esse tempo, as chamadas Horas de Trabalho Pedagógico (HTP), só foram acrescentadas às cargas horárias de trabalho do professor mediante pressão, como conquista de lutas e reivindicações.

Acerca das condições de trabalho, há que se destacar o tamanho das turmas, a razão professor/aluno, a rotatividade e itinerância dos professores/professoras, todos como fatores de precarização do trabalho docente. Por fim, há uma discussão sobre

os currículos prescritos e dos projetos educativos implantados, principalmente nas escolas públicas, que também cerceiam a autonomia do professor/professora e são apresentados como fatores de precarização do trabalho docente.

Num contexto de precarização, pode-se perceber, a partir dos estudos de Oliveira (2004), que as discussões das atuais condições de trabalho dos docentes de escolas públicas brasileiras demonstram uma reestruturação do trabalho pedagógico.

Na atualidade novas questões são trazidas ao debate, e as discussões sobre os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho chegam também ao campo da gestão escolar. As teses sobre desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como sobre desprofissionalização e proletarização do magistério, continuam a ensejar estudos e pesquisas de carácter teórico e empírico. Tais estudos indicam que as reformas educacionais mais recentes têm repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico. (OLIVEIRA, 2004, p. 1128)

Gadotti (1997), ao refletir sobre o pensamento de Freire, descreve-o como humano esperançoso, movido por um "imperativo histórico e existencial". O autor afirma uma pedagogia da **esperança** cultivada, por meio da **autonomia** e considerada como a capacidade de decidir-se, tomar o próprio destino nas suas mãos. Assim o autor afirma que diante da economia de mercado, há necessidade de luta, em especial, por meio da educação, a fim de criar na sociedade civil a capacidade de governar e controlar o desenvolvimento e o **gosto pela democracia**.



## REFERÊNCIAS

ÁFRICA DO SUL. Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial Contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, 2001. Disponível em: Acesso em 23 dez 2010.

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

AKKARI, Abdeljalil. Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ALMEIDA, M.E.B. O educador no ambiente virtual: concepções, práticas e desafios. Fórum de Educadores. São Paulo: SENAC, 2004.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado. Lisboa: Presença 1970.

ARISTÓTELES. A Política. Traduzido por Alberto Leal. São Paulo. Martins Fontes, 2002.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99

ARROYO, Miguel. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. Educação 17 e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

BARRETO, E. S. de S. Políticas de Currículo e políticas docentes pra a Educação Básica (2012). In MARTINS, A. M; CALDERON, A. I.; GANZELI, P.; GARCIA, T. O. G. (orgs). Políticas e Gestão da Educação: desafios em tempos de mudanças. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

BEISIEGEL, Celso de Rui. A Política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil, in OLIVEIRA, D. A. (org.) Gestão Democrática da Educação, São Paulo, Ed. Vozes, 2008

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? 2000. Disponível em <http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/Benevides%20MV%202000%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20DH%20de%20que%20se%20trata.pdf>. Acesso em: 01.12.2016.

BENEVIDES, M. V. Educação para a democracia. In: Revista Lua Nova. São Paulo, 1996.

BOFF, Leonardo (Org). A Teologia da Libertação Balanços e Perspectivas. São Paulo: Ática, 1996

BONDIOLI, Anna. O projeto político da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campins-SP: autores Associados, 2004.

BORDENAVE, J. E. D. O que participação? Coleções primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORGES, I. C. N. Currículo democrático: resistências e possibilidades. São Paulo: Articulação Universidade-Escola, 2000.

BRAGA, Elisabeth dos Santos. História da pedagogia. Lev Vigotski. Revista Educação. Editora Segmento.2010

BRAGA, Elisabeth dos Santos. A constituição social do desenvolvimento. In história da pedagogia. Revista Educação. São Paulo. Editora Segmento, ago/2010, p.20-9

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 7/2010 de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992)>. Acesso em: 10 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Apresenta a revisão das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992)>. Acesso em: 10 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 7/2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992)>. Acesso em: 10 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4/2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992)>. Acesso em: 10 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. MEC, Secadi. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816)>. Acesso em 20 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular – Documento Preliminar, 2ª versão, Brasília: MEC, 2016, disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>, acessado em 16/09/2016, às 10h50min.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei 5.692, 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências - DF. 1971.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes, e SESF Lei de Diretrizes. "Bases da educação." Lei nº 9394 (1996).

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 1/1999, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992)>. Acesso em: 10 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 11/00, de 10 de maio de 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992)>. Acesso em: 10 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992)>. Acesso em: 10 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 3 de julho de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais

para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004. Apresenta as discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 07/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 fev. 2016

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. DF. 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. D. F. 2009

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. D. F. 2003.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. D.F. 2003.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". D. F. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". D.F. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União de 16.7.1990 e retificado em 27.9.1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõem sobre a educação ambiental, institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências. DF, 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm)>. Acesso em 02 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de trabalho instituído pela Portaria nº 1.147/2011, do Ministério da Educação. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Saeb. Brasília: MEC, SEB, Inep. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Propostas de Diretrizes da Educação Ambiental. (2012) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf> último acesso em 13/04/2016. Consulta: Disponível em: [http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/agenda21/O\\_que\\_e\\_a\\_Carta\\_da\\_Terra.pdf](http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/agenda21/O_que_e_a_Carta_da_Terra.pdf) acesso em 05/04/2016.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB Nº:4/2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. D. F. 2008.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. D. F. 2013

BULHÕES, Maria Amélia. A utopia da significação como norte do ato criativo. Revista Porto Arte: Porto Alegre, V.14, nº 24, Maio/2008.

CARNEIRO, M.A. LDB Fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 20 ed. Petrópolis. Vozes, 2012

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 20ª. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARTA DA TERRA. 2000. Disponível em: [http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/\\_arquivos/carta\\_terra.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf) último acesso em 05/04/2016.

CHAUÍ, M. Espinosa: Uma filosofia da liberdade. São Paulo: Moderna. 2005

CÍCERO, M. T. Tradução Amador Cisneiros. Da Republica. São Paulo: Edipro. 2ed. 2011.

Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. 2001

Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, 1989.

Convenção da Guatemala, 1999.

Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, 1995.

Convenção Relativa à Luta Contra a discriminação no Campo do Ensino, 1968.

CORALINA, C. Melhores poemas. Edição digital. São Paulo: Global Editora, 2012.

CORRÊA, Vera. Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor? 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em 28 fev. 2016.

Declaração de Salamanca, 1994.

Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, 1990.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 28 fev. 2016.

Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, 1992.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

DELORS, Jacques. "Educação: um tesouro a descobrir—Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI." (1996).

DEMO, Pedro. Conhecer & Aprender – sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. Pobreza política. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

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

DUARTE JR. A montanha e o videogame: Escritos sobre educação. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

DUARTE, Newton. Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria Vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2001.

DUK, Cynthia. Educar na diversidade : material de formação docente. 3. ed. / edição do material Cynthia Duk. – Brasília : [MEC, SEESP], 2006.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 2000. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FITTIPALDI, C. Conceitos centrais de Vygostky: implicações pedagógicas. Revista Educação, São Paulo, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.revista.ung.br/index.php/educacao/article/view/33/58>>.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). Intercultura e movimentos sociais. Florianópolis: Mover/NUP, Disponível em: <http://www.escolaateliecarambola.com.br/> acesso em 17/08/2016 às 9h00.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. Medo e Ousadia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. Paulo. Educação na cidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Trad.: Adriana Lopes. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. 3 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GADELHA, Sylvio. Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault, Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

GADOTTI, Moacir. A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1 ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007

\_\_\_\_\_. Concepção dialética da educação. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. A Carta da Terra na educação. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

\_\_\_\_\_. Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008 (Educação Cidadã, 2).



\_\_\_\_\_. Escola Cidadã. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales, 2001.

GANDIN, D. A prática do planejamento participativo. Petrópolis: Vozes, 1994.

GANDIN, D.; GANDIN, L. A. Temas para um projeto político-pedagógico. Petrópolis: Vozes, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. Professores do Brasil: Impasses e desafios. Brasília, D. F.: UNESCO, 2009.

GIOLO, Jaime. Bernard Charlot: a educação mobilizadora. In: REGO, Teresa Cristina et al. (Orgs.). Educação, escola e desigualdade. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Revista Educação, Editora Segmento, 2011.p. 27-52.

GIROUX, H . Escola crítica e política cultural. São Paulo, Cortez, 1992.

GONÇALVES, Antônio Custódio. Questões de antropologia social e cultural. 2. ed. Porto: Afrontamento, 1997.

GUTIÉRRES, F. 1196. Ciudadania Planetaria (Heredia) Mimeo

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas Jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org). LDB INTERPRETADA: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo. Cortez Editora, 1997.

HOFFMAN, Jussara. O jogo contrário em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20.ed., Porto Alegre: Mediação, 2003.

JACOBI, P. Descentralização municipal e participação dos cidadãos: apontamentos para o debate. *Lua Nova*, 1990.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligências – O futuro do pensamento na era da informática. 1 ed. Rio de Janeiro: 34 Literatura S/C Ltda. 1993

LIBÂNEO, Jose Carlos. "As Teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. 2005." (2008).

\_\_\_\_\_. O dualismo perverso da escola brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, nº 1, mar. 2012

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Elvira Souza. Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: GEDH, 2000.

LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira. L. (org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. 1 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar. 21. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Avaliação e aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995.

LUSIVO, Cláudia Milaré de Toledo. O que não se diz e não se vê sobre o que se diz e vê: a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2014.

MACEDO, Lino de. Ensaios pedagógicos. Como construir uma escola para todos? São Paulo: Artmed, 2005.

MATURANA, H. R. Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. Formação humana e capacitação. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MCLAREN, P. Multiculturalismo Crítico. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDONÇA, Erasto Fortes. A regra e o jogo: Democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: Edições Laplane, Unicamp, 2000.

MISKOLCI, Richard. “Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência”. Rev. Estud. Fem. , Florianópolis, v. 14, n. 3, dez. 2006, p. 681-693.

MORAES, Maria Cândida. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel B. (Org.). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 21-62.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Porto Alegre: Sulina. 2007.

NOGUEIRA, Eliete Jussara; MARTINEZ, Sandra Lembo Fernandez. **A Educação Infantil na cidade de Sorocaba**: um resgate da história no período de 1950 a 1990.

Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/E/Eliete%20jussara%20nogueira%20.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/E/Eliete%20jussara%20nogueira%20.pdf)>. Acesso em 15/12/16.

OLIVEIRA, Marta Khol. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. Educ. Pesqui., Ago 2004, vol.30, no.2, p.211-229. ISSN 1517-9702

\_\_\_\_\_. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

\_\_\_\_\_. Cultura e Psicologia - Questões Sobre o Desenvolvimento do Adulto. São Paulo: Hucitec, 2009.

OLIVEIRA, Z.de M. R. Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo Cortez, 2011.

PACHECO, J. A. Currículo teoria e práxis. Porto: Porto, 1996.

Pacto Internacional Sobre Direitos Civis e Políticos, 1966.

PADILHA, Paulo R. Educar em todos os cantos: por uma educação intertranscultural. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2007.

\_\_\_\_\_. Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma Educação Intertranscultural. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007.

\_\_\_\_\_. Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

\_\_\_\_\_. Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

PALACIOS, A., ROMAÑACH, J. El Modelo de la Diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramienta para alcanzarla plena dignidade en la diversidad funcional. Ediciones Diversitas– AIES. 2006.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. SP: Ed. Ática, 2003.

PARRA, V.M. Agustina Palacios y Javier Romañach, El modelo de La diversidad. La bioética y los derechos como herramientas para alcanzarla plena dignidad funcional, Diversitas Ediciones, Madrid, 2006, 249p. In Derechos y Libertades. N. Pereira, Fátima (2009). Governo da infância e profissionalidade docente: narrativas em formação inicial de professores. Educação Sociedade & Culturas, 29, 89-108.

PATTO, M. H. Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1971

PESSOA, F. O Guardador de Rebanhos. In Poemas de Alberto Caeiro. Fernando Pessoa. Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993). adotti

RAMOS, Daniela Karien; ARRIAS, Neide Martins. Avaliar para refletir sobre a prática: o processo de aprendizagem educacional na tipologia de conteúdos de aprendizagem. Escola de Gestores da Educação Básica. In <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=avaliar%20para%20refletir%20sobre%20a%20pr%C3%A1tica%3A%20o%20processo%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20educacional%20n%20tipologia%20de%20conte%C3%BAdos%20de%20aprendizagem> Acessado em 13/07/16.

RAPPAPORT, Clara Regina. Teorias do Desenvolvimento – conceitos fundamentais. v. 1. São Paulo: EPU, 1981.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação. São Paulo: Editora Vozes, 24 ed., 2013

REGO, T. C.; BRAGA, E. dos S. Dos desafios para a psicologia histórico-cultural à reflexão sobre a pesquisa nas ciências humanas: entrevista com Pablo delRío. Educ. Pesqui. [online]. 2013, vol.39, n.2, pp. 509-540. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000200015>. (Consultar versão em português).

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. História da Educação Brasileira; a organização escolar, 9 ed. São Paulo: Cortez Ed. e Ed. Autores Associados. 1989.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender – São Paulo: paz e Terra, 2012.

RIOS, Terezinha A. Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÀN, J. Gimeno. Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, J.T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

SANTOS, B. S. O Fórum Social Mundial: Manual de uso. Porto. Afrontamento, 2005

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 375, de 19 de dezembro de 1984, Altera disposições da Lei Complementar n. 201, de 9 de novembro de 1978, SP, 1999.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. 6 ed. Campinas: Autores associados, 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, v. 40).

SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia da Educação: Construindo a Cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

\_\_\_\_\_. Filosofia da Educação: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.)

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

SILVESTRINI, P. M. P. O conselho de escola: Espaço de limites e possibilidades na construção da gestão democrática. Rio Claro: UNESP, 2006.

SMOLKA, A. L.; GÓES M. C. A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

SOROCABA, Lei nº 11.133, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Sorocaba. Sorocaba. 2015

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Matriz Curricular da Educação Infantil. 2012. Disponível em <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/5261-2/> acesso em 16/08/2016 às 20h00.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação da Prefeitura de Sorocaba. Marco Referencial, 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. 2012 – Matriz Curricular

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Caderno de Orientações Nº 03. Orientações Pedagógicas para a Escola de Ensino fundamental em Tempo Integral. Sorocaba: SEDU, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Caderno de Orientações Nº 05. Orientações para a construção do Projeto Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba. Sorocaba: SEDU, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Caderno de Orientações SEDU nº 1 – Diretrizes para o Conselho de Classe/Ano/Série/termo da rede municipal de Sorocaba, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Caderno de Orientações SEDU nº 4 – Diretrizes para a Documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba – 2015

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes da Secretaria da Educação. Sorocaba: SEDU, 2014. Disponível em [https://drive.google.com/file/d/0B32CAVDPrXF\\_bDd2VFZhQWJPQ2s/view?pli=1](https://drive.google.com/file/d/0B32CAVDPrXF_bDd2VFZhQWJPQ2s/view?pli=1) Acesso em 02/08/2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 22.325 de 29 de junho de 2016. Jornal do Município, 08/07/2016, p. 3.

\_\_\_\_\_. Instrução nº 22 de 21 de setembro de 2016. Jornal do Município, 23/09/2016, p. 37.

SOUSA, Clarilza Prado de. Significado da avaliação do rendimento escolar: uma pesquisa com especialistas da área. In: SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.) Avaliação do rendimento escolar. 16 ed., Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 109-140.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza. Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category\\_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192) acesso em 09/08/2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TONUCCI, F. Com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 1997. 160 p.

VASCONCELLOS, Celso S. Planejamento de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 7ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Caderno Pedagógico do Libertad, V.1).

VASCONCELOS, C. in GASPAR, Magna Lúcia Furlanetto; LEVANDOVSKI, Ana Rita. O processo de avaliação da aprendizagem escolar na prática pedagógica. (2009) Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1770-6.pdf>> Acesso em: 17/08/16.

VEIGA, I. P. A. (org.). Projeto Político Pedagógico da escola: Uma construção possível. 19 ed. São Paulo:Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. (org.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 7 ed. Campinas: Papyrus, 2013.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henri. Do acto ao pensamento. Lisboa: Moraes, 1979.. Lisboa: Estampa, 1975.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. Infância e mídia: crianças desenham novas corporeidades?. In: Fantin, Mônica; Girardello, Gilka. (Org.). Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância. 1ed. Campinas: Papyrus, 2008, v. 1, p. 75-98.

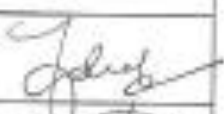


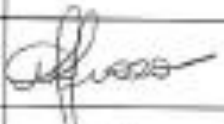
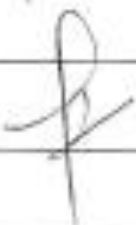

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGO, Luiz Felipe. Quando a norma range os dentes–corpo, norma e transgressão. Textura-Ulbra, v. 16, n. 31, 2014.

## **ANEXOS**



**RUBRICAS DOS MEMBRO DO COMITÊ EXECUTIVO PARA  
ATUALIZAÇÃO DO MARCO REFERENCIAL**

Nome	Cargo/Função	Local de atuação	Rubrica
Adriano dos Santos Ribeiro	PEB-I	EM "Irneu Leister"	
Cláudia Miaré de Toledo Lusivo	Supervisora de Ensino	SEDU	
Francismari Ap. Miche	Chefe de Divisão (DATP)	SEDU	
Guilhermina Monteiro	Orientadora Pedagógica	EM "Achiles de Almeida"	
Janaína Cristina Eugenio Diniz	PEB-I	EM "Inês Rodrigues Cesarotti"	
Mércia Camargo Oliveira Noronha	PEB-II	EM "Zilah Dias M. Schrepel"	
Marco Antonio Pereira	PEB-I	EM "Ney Oliveira Fogaça" - O Quintal	
Margareth Pedrosa	PEB-I (ATP)	SEDU	
Paula Medeiros Prado Silvestrini	Supervisora de Ensino	SEDU	
Priscila Borges Ribeiro	Orientadora Pedagógica	EM "Quinzinho de Barros"	
Raquel Barros Mariano	Diretora de Escola	CEI-70 "Prof. Adal Odin Amuda"	
Rosilene Di Genova Viotto	Vice-Diretora de Escola	EM "Zilah Dias M. Schrepel"	
Solange Ap. da Silva Brito	Supervisora de Ensino	SEDU	

Proposição de moção para Plenária Final do IV Seminário  
Tema: Insuficiência das avaliações externas para avaliar as  
unidades escolares

Considerando que as avaliações externas, a que estão submetidas as escolas de ensino fundamental do Sistema de Ensino de Sorocaba, não consideram o contexto singular de cada unidade escolar, bem como as demandas sociais e culturais das comunidades; entendemos que as mesmas são apenas mais um registro, dentre aos produzidos pelas avaliações realizadas pela própria escola e dessa forma não devem servir para rotular ou ranquear as escolas, bem como desenvolver políticas de meritocracia.

Atenciosamente,  
Márcio A. Pereira, Diretor Geral  
S. P. de Ensino Fundamental, P. S. de Ensino Fundamental  
Sorocaba, SP, 12/05/2015

MOÇÃO :

Thelma Fernanda R.M. Sobral

O processo de construção da matriz curricular (2012) foi concluído de forma antidemocrática, pois não foram consideradas as contribuições das comunidades escolares no documento.

Desta forma a matriz curricular não dialoga com a atual realidade e nível municipal de ensino de Jucaba.

Sendo necessária a revisão deste documento frente aos novos documentos editados recentemente, em destaque as DCNEB (2015), as revisões da LDBEN e as diretrizes da BNCC, principalmente no que tange aos direitos de aprendizagem

A collection of handwritten signatures and stamps. On the left, there is a signature that appears to be 'Silvana'. In the center, there is a signature that looks like 'J.M.' and a circular stamp with some illegible text. To the right, there are several other signatures and stamps, including one that looks like 'Diana' and another that is partially obscured.



Boracá, 24 de Novembro de 2016

AO Comitê do Marco Referencial

Mozár

Operar de acordo com o MEC, que visa a garantir de Unidades Pedagógicas específicas para Educação Infantil em escolas que atendam mais de uma etapa, ou seja, Educação Infantil e Ensino Fundamental no mesmo prédio, essa estratégia não atende as necessidades das Unidades Pedagógicas que atuam exclusivamente na Educação Infantil, onde necessitam desenvolver de uma única unidade.

Tudo isso, a necessidade de um olhar mais amplo das condições de trabalho destes professores, em 2005, foi instituída pelo coletivo uma comissão de estudos para normalizar o cargo de Unidades Pedagógicas, afim de atender a necessidade de adquirir o núcleo de atendimento, garantindo um Unidade Pedagógica por unidade de Educação Básica, e deve quando a unidade contemplar mais de 22 turmas.

Dessa forma, destacamos o posicionamento do coletivo, frente ao texto do Marco Referencial apontado no parágrafo 28.

Osvaldo  
Kling  
Gilberto  
Renato  
D. [assinatura]  
[assinatura]  
[assinatura]  
[assinatura]

# PORTARIA SEDU N° 57/2014: Dispõe sobre a nomeação do Comitê Executivo para atualização e publicação do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba/2015

05 dezembro 2014

JOSÉ SIMÕES DE ALMEIDA JUNIOR, Secretário da Educação, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Decreto nº 20.458, de 28 de fevereiro de 2013. DETERMINA:

**Art. 1º** Ficam nomeados para compor o Comitê Executivo, responsável pelo processo de Atualização do Marco Referencial, os seguintes membros:

Ana Cláudia Joaquim de Barros

Rosilene Di Genova Viotto

Priscila Borges Ribeiro

Adriano dos Santos Ribeiro

Márcia Camargo Oliveira Noronha

Claudia Milaré de Toledo Lusivo

Solange Aparecida da Silva Brito

Mariane Bolina Martins

Maria Cristina Perez Vilas

Giane Aparecida Sales da Silva Mota

Janaina Diniz

Patricia Romão

Elaine Cristina de Matos Fernandez Peres

**Art.2º** As atividades e responsabilidades da Comissão ora nomeada encerrar-se-á ao término de todas as providências relativas ao Processo de Atualização e Publicação do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba.

**Art 3º** Os trabalhos executados em decorrência desta Portaria, serão considerados de relevante interesse público.

**Art 4º** Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Tropeiros, 26 de novembro de 2014.

José Simões de Almeida Junior

## **Portaria SEDU N° 23/2015: Dispõe sobre a nomeação do Comitê Executivo para atualização e publicação do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba**

21 agosto 2015

FLAVIANO AGOSTINHO DE LIMA, Secretário da Educação, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Decreto n° 20.458, de 28 de fevereiro de 2013. DETERMINA:

**Art. 1°** Ficam nomeados para compor o Comitê Executivo, responsável pelo processo de Atualização do Marco Referencial, os seguintes membros:

Adriano dos Santos Ribeiro  
Ana Cláudia Pereira Lopes  
Andrea Picanço Souza Tichy  
Cláudia Milaré de Toledo Lusivo  
Francismari Aparecida Milche Guilhermina Monteiro  
Janaina Cristina Eugênio Diniz  
Marcia Camargo Oliveira Noronha  
Marco Antonio Pereira  
Margareth Pedroso  
Mariane Bolina Martins  
Odirlei Botelho da Silva  
Paula Medeiros Prado Silvestrini  
Paula Regina de Souza Camargo  
Priscila Borges Ribeiro  
Rafael de Moraes Carvalho Dias  
Raquel Barros Mariano Rosilene Di Genova Viotto Sílvia Souza  
Elias dos Santos Solange  
Aparecida da Silva Brito (Coordenação)

**Art.2°** As atividades e responsabilidades da Comissão ora nomeada encerrar-se-ão ao término de todas as providências relativas ao Processo de Atualização e Publicação do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba.

**Art.3°** Os trabalhos executados em decorrência desta Portaria, serão considerados de relevante interesse público.

**Art.4°** Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogando a Portaria SEDU n° 57/2014, de 26 de novembro de 2014.

Palácio dos Tropeiros, 19 de agosto de 2015.

**Flaviano Agostinho de Lima**  
Secretário da Educação