



**QSN**  
QUADRO DE  
SABERES  
NECESSÁRIOS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE GUARULHOS

# PROPOSTA **CURRICULAR**



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE GUARULHOS

# PROPOSTA **CURRICULAR**

**PREFEITURA DE GUARULHOS**

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**

**PREFEITO**

Gustavo Henric Costa

**SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Paulo Cesar Matheus da Silva

**SUBSECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Fernando Gomes de Moraes

**DIRETORA DO DEPARTAMENTO  
DE ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS  
E PEDAGÓGICAS**

Solange Turgante Adamoli

**DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE ENSINO  
ESCOLAR**

Raphael Henriques Raposo

**DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE CONTROLE  
DA EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA DA EDUCAÇÃO**

Maria Ângela Gianetti

**DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE  
ALIMENTAÇÃO E SUPRIMENTOS DA EDUCAÇÃO**

Jaime Daniel Pereira de Moraes

**DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE MANUTENÇÃO  
DE PRÓPRIOS DA EDUCAÇÃO**

Daniel Toledo

**DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE  
PLANEJAMENTO E INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO**

José Antônio Rodrigues Junior

**DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE SERVIÇOS  
GERAIS DA EDUCAÇÃO**

Antônio Carlos Rodrigues da Silva



# SUMÁRIO

<b>Apresentação .....</b>	<b>5</b>
<b>Perspectiva para uma educação de qualidade .....</b>	<b>7</b>
<b>Educação integral.....</b>	<b>15</b>
<b>Educação em Direitos Humanos: igualdade, equidade e diversidade.....</b>	<b>23</b>
<b>Diversidade e inclusão educacional .....</b>	<b>31</b>
<b>Educação e o compromisso com a sustentabilidade.....</b>	<b>37</b>
<b>Tecnologias na aprendizagem.....</b>	<b>41</b>
<b>A função social da escola.....</b>	<b>45</b>
<b>Ciclos de formação .....</b>	<b>51</b>
<b>Ludicidade como fundamento de toda ação educativa.....</b>	<b>55</b>
<b>Saberes e aprendizagens .....</b>	<b>57</b>
<b>Avaliação da aprendizagem .....</b>	<b>61</b>
<b>Referências.....</b>	<b>65</b>





# APRESENTAÇÃO

Às educadoras e aos educadores da rede municipal de educação de Guarulhos,

Entre encontros, estudos, pesquisas e participação do grupo de trabalho – GT Currículo e outros colaboradores –, temos a honra de apresentar a reelaboração da Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários (QSN).

Nosso trabalho constituiu-se por meio do diálogo com a rede municipal, dos fóruns, da consulta pública com a comunidade escolar e da homologação pelo Conselho Municipal de Educação (CME). Foram dias de intensos debates, encaminhamentos, decisões e muita dedicação dos envolvidos nesse processo.

A presente Proposta Curricular assume o compromisso e valoriza a história, a trajetória e a concepção de Educação do Município de Guarulhos explicitada pela primeira vez no QSN 2009, a qual considera que os nossos educandos têm o direito a uma educação humanizadora, emancipatória e de qualidade, que visa acolher e proporcionar às nossas crianças, aos jovens e adultos a aprendizagem e o desenvolvimento integral.

Este documento é nosso! Vale ressaltar que nossos educadores são protagonistas e autores das práticas pedagógicas que se concretizam a partir de seus territórios, das realidades e das peculiaridades dos educandos. Nessa perspectiva, reiteramos que a comunidade escolar tem autonomia na construção, na elaboração, no planejamento, na execução e na avaliação dos currículos, estes, vivos e flexíveis.

Este documento norteia as práticas pedagógicas, a formação dos educadores e a implementação de políticas públicas pautadas em uma concepção de educação que reafirme o papel político, social e cultural da instituição escolar e que seus desdobramentos resultem na construção de uma sociedade que respeite a igualdade, a pluralidade e lute com afinco pela qualidade social da educação.

Paulo Cesar Matheus da Silva  
Secretário Municipal de Educação

Fernando Gomes de Moraes  
Subsecretário Municipal de Educação







## PERSPECTIVA PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

EPG Edson Nunes Malecka  
Foto: Eduardo Calabria

**A**o refletir a respeito da educação sob uma perspectiva histórico-cultural, compreende-se que o aprendizado ocorre na relação com o outro e com o meio, ao se socializar, produzir e reproduzir cultura. Sendo assim, faz-se necessária a reflexão da humanidade em (re)pensar, (re)construir e aprimorar ações que venham ao encontro da consolidação de uma sociedade cada vez mais justa, democrática e fraterna.

As políticas públicas no campo educacional devem visar à construção de uma sociedade mais igualitária e que considere o direito ao conhecimento

fundamental, subjetivo e inalienável. Tais políticas, na história recente do país, têm sido paulatinamente alteradas no intuito de suprir as necessidades sociais e educacionais.

Baseada nos princípios da igualdade de acesso à educação escolar, a Resolução CNE/CP nº 2/2017 instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de referência normativa que objetiva nortear a construção ou a adequação de propostas curriculares e currículos dos sistemas de ensino e unidades escolares, definindo aprendizagens essenciais comuns para todos os educandos do território nacional.

Nesse sentido, também a Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários (QSN), construída com ampla participação de docentes, técnicos, especialistas e da comunidade escolar, materializada como documento norteador dos currículos desde 2009, necessita de atualização. A Secretaria de Educação do município assumiu o compromisso de sua reelaboração, garantindo e respeitando a identidade e o processo histórico do documento.

Visando a atender a normativa nacional e a necessidade local, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) constituído por professores, gestores, supervisores e pedagogos, entre outros profissionais da educação, para a reelaboração da Proposta Curricular QSN. A representatividade assegurada no Grupo de Trabalho contribuiu diretamente para a construção da cidadania e de espaços de decisão democráticos pautados na corresponsabilidade ao se reelaborar o documento. A consulta pública visou ainda a garantir discussões mais amplas nas escolas, com a participação de toda a comunidade escolar, considerando o cotidiano da escola, o trabalho docente e as aprendizagens dos educandos como fundamentos da Proposta Curricular.

Dessa forma, não somente o resultado textual da Proposta Curricular deve indicar a qualidade do que se deseja na concepção de educação, mas todo o seu processo de reelaboração. A qualidade social almejada nos pressupostos do documento é aquela marcada pela democratização da educação (acesso, permanência e qualidade de ensino) ou, dito de outra forma, entrar, ficar e aprender como tarefas inerentes à função social da escola.

Acreditar que é justamente na intencionalidade do fazer educativo que as desigualdades sociais podem ser superadas nos faz crer que a escola é um lugar de esperança.

## Marcos legais sobre a elaboração das propostas curriculares e dos currículos

1988  
**CONSTITUIÇÃO FEDERAL**  
 Art. 206, incisos III e IV

1990  
**ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**  
 Capítulo IV/Art. 58

1990  
**LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE GUARULHOS**  
 Art. 187, alíneas c e f

1998  
**REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

1997  
**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

1996  
**LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**  
 Art. 12, inciso I/Art. 13, incisos I e II/Art. 14, inciso I

2008  
**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

2009  
**PROPOSTA CURRICULAR - QUADRO DE SABERES NECESSÁRIOS**

2010  
**RESOLUÇÃO CNE/CEB QUE DEFINE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**  
 Art. 13, parágrafos 1º, 2º e 3º

2010  
**LEI Nº 6.711/2010 QUE DISPÕE SOBRE A REVISÃO DA ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA CARREIRA E REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE GUARULHOS, A QUAL ALTERA A LEI Nº 6.058/2005**  
 Art. 3º, inciso I/Art. 29, inciso II

2012  
**CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
 Estratégia 7.6

2014  
**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014/2024**  
 Meta 19/Estratégia 19.7

2015  
**ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**  
 Art. 28, incisos I, II e III

2015  
**AGENDA 2030 - OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

2017  
**RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 QUE INSTITUI E ORIENTA A IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**  
 Art. 1º, parágrafo único

2017  
**PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
 Estratégia 7.6

## Proposta Curricular e a construção dos currículos

A Proposta Curricular – QSN é o documento norteador e orientador das políticas públicas educacionais do município de Guarulhos, dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, dos planejamentos, da organização dos espaços, do tempo e das práticas pedagógicas. Portanto, é a referência a ser utilizada para o planejamento de ações que visem à construção e à consolidação de saberes em toda a vida escolar dos educandos.

Uma proposta curricular não é o currículo da escola, mas o compõe e o norteia. Em concordância com Silva (2009), compreende-se o currículo como construção social, percurso, lugar, espaço e território cujas práticas pedagógicas e sociais ocorrem nas escolas, nas salas de aula e em seus diferentes espaços, tendo como referência o desenvolvimento integral do sujeito em uma perspectiva participativa, processual e dialética.

Cada unidade escolar, no exercício de sua autonomia pedagógica assegurada pela legislação vigente e norteada pela Proposta Curricular – QSN e pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP), deve considerar, na construção de seu currículo, a cultura local, as relações entre os sujeitos, as diversidades, as regionalidades e as diferentes realidades dos educandos e da comunidade escolar, entre outros aspectos.

O conjunto dos fundamentos e pressupostos de cada documento explicita a concepção de educação em que se pauta a educação escolar no município de Guarulhos; por isso, são essenciais a consonância e o alinhamento entre o que expressam a concepção e as práticas educativas na escola, as políticas de formação permanente, a relação entre família, escola e comunidade, a valorização profissional e as instâncias participativas e decisórias.

### Princípios

A educação é um direito social fundamental e tem como desafio a transformação da sociedade na superação de preconceitos e barreiras sociais de manutenção de desigualdades econômica, cultural, de gênero, raça e etnia, entre outras. Para tanto, faz-se necessária a construção de uma escola pautada pelos princípios:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

- Políticos: do direito de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Nesta perspectiva, a Proposta Curricular tem o objetivo de nortear a construção de projetos escolares, a organização dos espaços, o cotidiano, as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na escola que visem não somente à apropriação de conceitos, mas também ao desenvolvimento de atitudes e procedimentos, garantindo assim o direito de aprendizagem aos educandos.

Conceber o conjunto de aprendizagens escolares como **direitos de aprendizagem** pressupõe superar a visão de educação como privilégio para uma concepção de educação como direito humano, cujo lugar no processo formativo objetiva melhorar a vida das pessoas. Além disso, é uma maneira de organizar as aprendizagens para cada etapa e modalidade de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) –, garantindo assim o direito de aprender e ensinar na perspectiva da construção de uma sociedade e de uma escola democráticas que possibilitem uma formação cidadã crítica no exercício de seus direitos e deveres.

É preciso reinventar a escola a cada momento e fazer dela um espaço de relações construtivas em que os educandos possam vivenciar relações de amor, afeto, companheirismo e solidariedade. Para educar no sentido de promover reflexão e criticidade, é preciso incentivar e contribuir com o desenvolvimento de valores éticos, como honestidade e lealdade, em contraposição a um mundo que prioriza a acumulação de riquezas materiais em detrimento do bem-estar de todos os seres humanos.

Almeja-se como fundamento e pressuposto da Proposta Curricular – QSN uma educação que priorize a cidadania, os direitos humanos, o diálogo, a formação integral e a participação de todos na educação de crianças, jovens e adultos, em busca da construção de uma sociedade melhor.

É preciso assumir o compromisso com o desenvolvimento humano e reconhecer o educando como produtor de cultura e protagonista na apropriação e produção de conhecimento em um contínuo processo de transformação e humanização, como destaca Paulo Freire (1996, p. 47): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção”.

A BNCC define as competências gerais para a Educação Básica e afirma o seu compromisso com a educação integral. A saber:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017b, p. 14).

### **Competências Gerais definidas pela BNCC**

- 1.** Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2.** Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 3.** Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4.** Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

- 5.** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
  - 6.** Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
  - 7.** Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
  - 8.** Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
  - 9.** Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
  - 10.** Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017b, p. 9).
- 

Nesta perspectiva, assumimos o compromisso com a educação integral de nossos educandos, o pleno desenvolvimento do ser humano, conforme explicitado neste documento.







## EDUCAÇÃO INTEGRAL

EPG Antonio Aparecido  
Foto: Eduardo Calabria

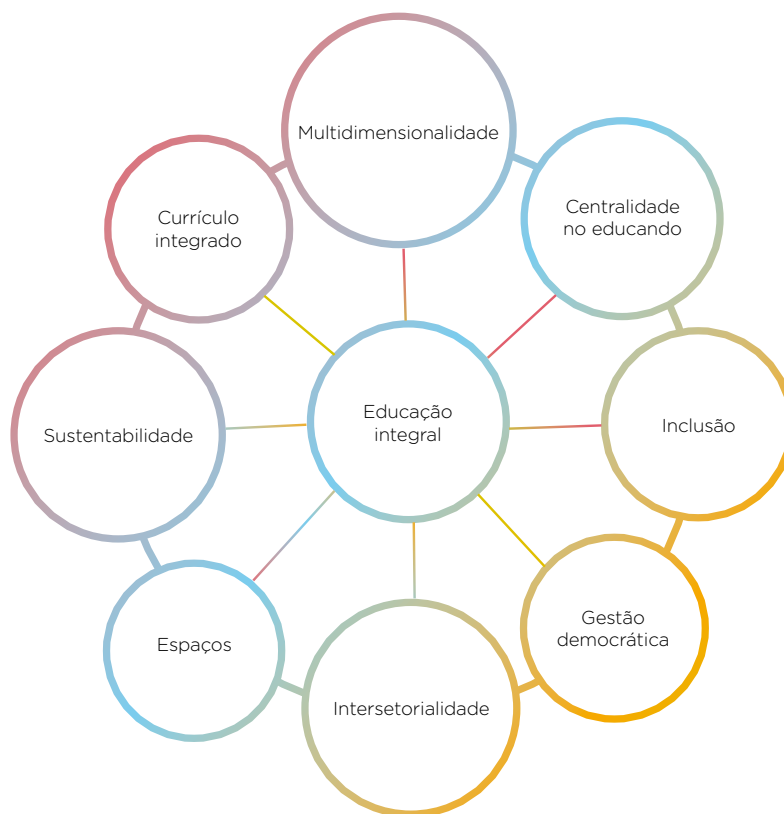
Compreende-se a educação integral como concepção na qual a educação é vista como ações coletivas que promovam o desenvolvimento dos sujeitos em sua totalidade.

Todos os sujeitos são considerados potencialmente capazes de aprender, e a efetivação das aprendizagens ocorre por meio de processos educativos intencionais, em diferentes espaços do ambiente escolar e do seu entorno. As aprendizagens e o desenvolvimento humano são entendidos como um processo contínuo e multidimensional.

Na perspectiva integral, a escola não é o único espaço de formação humana, porém, como instituição concebida para preservação, promoção e ampliação da cultura, é lugar legitimado para a construção de saberes pautados no currículo participativo, no qual a comunidade escolar (educandos, famílias, educadores, funcionários, gestores e a comunidade local) atua coletivamente como agente educativo.

A educação integral pressupõe processos educativos que possibilitem meios de emancipação no exercício da cidadania e na vivência dos direitos humanos e da justiça social. Para que essas ações sejam realizadas, é necessário que a organização do trabalho pedagógico considere a participação da comunidade escolar desde o planejamento pedagógico até a aquisição dos conhecimentos. Compreendendo a escola como lugar privilegiado de interações e aprendizagens, é função dela estabelecer o diálogo entre os saberes historicamente construídos e os saberes do cotidiano de forma intencional, a fim de potencializar as experiências e vivências dos sujeitos.

Na Proposta Curricular - QSN, a concepção de educação integral<sup>1</sup> é constituída por diferentes aspectos, como:



Mas, afinal, o que são esses aspectos e como constituem a educação integral?

<sup>1</sup> LDB, arts. 2º e 29; ECA, arts. 53 e 88, IX.

## Multidimensionalidade – dimensões da formação do humano

A multidimensionalidade é uma terminologia que propõe a superação da fragmentação entre corpo e mente e traduz as diferentes dimensões a serem desenvolvidas integralmente – psicológicas, emocionais, afetivas, cognitivas, relacionais e culturais – para além das dimensões físicas e corpóreas.

A formação integral do ser humano é entendida como a pessoa consciente de sua incompletude e da busca permanente pela humanização, ou seja, um sujeito com capacidades de criação, de mudança cultural e de transformação social; um ser articulado no tempo e no espaço que, além de suas potencialidades, possui várias necessidades, entre elas apoio social, afetivo e familiar, sendo também “[...] um ser de relações. Está no mundo e com o mundo. [...] Pode objetivar-se, [...] distinguir entre um eu e um não eu. [...] Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender” (FREIRE, 1981, p. 30).

Nas práticas realizadas no ambiente escolar, a multidimensionalidade do desenvolvimento humano se revela quando todos os atores educacionais, coletivamente, envolvem-se direta ou indiretamente em ações que têm como objetivo o desenvolvimento completo do sujeito; isso significa que não é possível deixar de lado nenhuma das necessidades e interesses de aprendizagem e desenvolvimento. É importante ampliar as oportunidades de experimentação do mundo com base no movimento, nas relações afetivas e na expressividade por meio das diversas linguagens da cultura. É necessário superar a concepção de que o conhecimento seja apenas informação.

## Centralidade no educando

A centralidade no educando na perspectiva da educação integral rege as propostas pedagógicas, que, necessariamente, são construídas e avaliadas com base nos contextos social e cultural; em interesses, potencialidades e necessidades educativas; nos diferentes tempos de aprendizagem que cada educando em sua singularidade tem; e na relação entre teoria e prática, instigando assim a problematização, a interação e a reelaboração desse conhecimento.

Isso significa ter o sujeito como referência para a construção do projeto pedagógico do educador, considerando suas contribuições culturais em sua temporalidade de criança, adolescente, jovem ou adulto, a fim de potencializar o desenvolvimento humano.

Para tanto, busca-se promover a formação humana em sua integralidade, acolhendo e respeitando histórias de vida, saberes, experiências, vivências, culturas e valores, assim como reconhecer as realidades política e social nas quais os educandos estão inseridos e das quais fazem parte, propiciando espaços para reflexão. Assim, entende-se que esses educandos podem, ao mesmo tempo em que avançam em sua escolaridade, participar ativamente de sua comunidade e das definições de políticas públicas a fim de transformar sua realidade e, desse modo, transformar-se também como sujeito social, em busca de uma sociedade mais democrática, solidária e justa.

A centralidade no educando objetiva dar significado ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, favorecendo seu comprometimento com o próprio processo de aprendizagem.

## **Inclusão - perspectiva inclusiva**

Entende-se o termo “inclusão” como oposto ao termo “exclusão”. Dessa forma, a educação inclusiva pode ser definida como uma reforma educacional que incentiva a educação conjunta de todos os educandos, independentemente de suas características individuais e do nível socioeconômico, removendo as barreiras de aprendizagem e valorizando as diferenças, para promover a melhor aprendizagem de todos (BRASIL, 2007b).

Para tanto, a educação deve ter foco na equidade, na redução das desigualdades educacionais e na garantia da educação de qualidade para todos, reconhecendo que cada indivíduo possui potencialidades e necessidades diferentes. Esse é o resultado do fortalecimento de ações, programas e projetos bem articulados para que todos aprendam.

Cada indivíduo é um ser único por suas características e vivências; cada pessoa possui uma trajetória de vida, experiências e aprendizagens. A escola, como espaço de diversidade, deve promover o respeito a todas as diferenças representadas. A construção de um currículo que favoreça práticas pedagógicas inclusivas rompe as barreiras que negam ou restringem o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos em suas singularidades e diversidades.

É necessário ampliar as oportunidades de diálogo com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade, possibilitando o protagonismo do educando em todo o processo de autoconhecimento e de valorização de si, do outro e do mundo, em que se articulam as experiências de vida a novas aprendizagens, na ampliação de seu percurso formativo, tornando-o um ser de princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, na manutenção da paz e do respeito aos direitos humanos.

## **Gestão democrática - participação decisória**

O compartilhamento da gestão educacional pressupõe a participação decisória e o diálogo democrático de todos os sujeitos envolvidos na ação educativa. A Constituição Federal de 1988 traz a colaboração da sociedade na educação como direito e a gestão democrática como princípio no exercício do ensino.

A participação democrática na perspectiva integradora é entendida como um processo na associação de ideias que possibilita o aumento da qualidade social e das ações pedagógicas por meio da integração e da coletividade dos vários segmentos das comunidades escolar e local.

A ideia básica é a da gestão como um processo de idas e vindas, construído por meio da articulação entre os diferentes atores, que vão tecendo a feição que esse processo vai assumindo. A gestão democrática é a expressão de um aprendizado de participação pautado pelo dissenso, pela convivência e pelo respeito às diferenças, em prol do estabelecimento de espaços de discussão e deliberação coletivos (OLIVEIRA, 2005, p. 2).

Na prática da educação integral, a efetivação da gestão democrática envolve ações compartilhadas que decorrem da participação de todos, privilegiando a horizontalidade dos saberes construídos e das relações humanas. Nesse sentido, a escola é espaço de convivência e lugar de aprendizado, de participação e de decisão.

## **Intersetorialidade - território, agentes da comunidade e demais equipamentos públicos**

No entorno da escola são múltiplos os espaços que favorecem o desenvolvimento de novas aprendizagens para os educandos. São espaços escolares e não escolares, como a rua, os equipamentos públicos, os espaços comunitários etc., que promovem a descoberta e a criação de saberes, reafirmando a participação e a integração social do indivíduo. A intersetorialidade, nesse sentido, é a articulação entre aprendizagens, tempos, espaços, relações e práticas cotidianas que se encontram em um mesmo território.

A intersetorialidade é, também, o diálogo entre os diversos setores (sociedade, escola, serviços e poder público), que permite construir um conjunto de ações integradas na agregação de pessoas e setores envolvidos no processo de formação humana; é a busca por parceiros que dialoguem no intuito de aproximar relações, extrapolar os limites escolares e atuar ativamente na realidade social; é a busca de conexões e de compartilhamento de objetivos, planos e ações, de modo democrático e solidário, que favoreçam o desenvolvimento dos educandos.

A escola, portanto, além de considerar os conhecimentos e a cultura locais, deve estabelecer parceria com os diferentes atores sociais que compõem a diversidade do território escolar, atuando em conjunto na participação, cooperação e corresponsabilidade em relação à educação, em um trabalho articulado por meio da exploração de espaços e do conhecimento de pessoas que compõem esse território.

## **Espaços para aprendizagem**

Os diferentes espaços existentes na escola e em seu entorno, na educação integral, são considerados educativos, pois expressam em sua ambientação o modo de conceber e compreender a educação. O ambiente é um fator que pode estimular ou contrariar o desenvolvimento humano em sua completude. Esse aspecto está implicitamente relacionado à multidimensionalidade, pois consideram-se os múltiplos aspectos da formação humana.

O espaço é retrato da relação pedagógica. Nele é que nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é o retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação [...] e organização [...], a nossa maneira de viver esta relação (FREIRE, 1993, p. 96).

A organização e a ocupação dos espaços possibilitam interações entre os sujeitos e com o meio, quando intencionalmente são constituídos como ambientes de experimentação, interação e aprendizagem. Dessa maneira, faz-se necessária a construção de uma escola criativa e de qualidade social na qual a “sala de aula” não esteja limitada por suas paredes, mas se concretize em múltiplos espaços.

Além disso, a escola deve se constituir em espaço aberto para a comunidade, a fim de que esta possa participar ativamente de ações e momentos pedagógicos em comunhão com os atores escolares.

## **Sustentabilidade**

Há uma grande preocupação com as atuais e futuras gerações, pautada em princípios de responsabilidade e bem comum. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) – Agenda 2030 apresentam esta preocupação desde as questões sociais até as ambientais, com base em objetivos e metas claras, para que a sociedade se sensibilize, interprete e busque soluções para as problemáticas de contextos ambientais e sustentáveis.

O desenvolvimento sustentável proporciona entender que as relações se tornam mais eficazes e inclusivas com base no enfrentamento das questões reais de âmbito local, regional e global. A sustentabilidade está relacionada com a cidadania porque pensa a formação do educando em seu posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Isso requer a criação de ações, programas e projetos transformadores e sustentáveis, que ocorram com base no fortalecimento de iniciativas conjuntas com as comunidades escolar e local na criação de atividades inovadoras e na proposta de um currículo integrado a partir da necessidade e do contexto da sociedade contemporânea.

## **Currículo integrado**

A integração curricular tem como objetivo maior a organização das aprendizagens, de modo a contemplar todas as formas de conhecimento, seja este construído em bases científicas ou do cotidiano. Há ainda a prerrogativa de que as aprendizagens escolares não devem ser hierarquizadas, condição em que um é mais valorizado em detrimento do outro, e sim articuladas entre as várias áreas do conhecimento; isso porque os saberes são indissociáveis entre si.

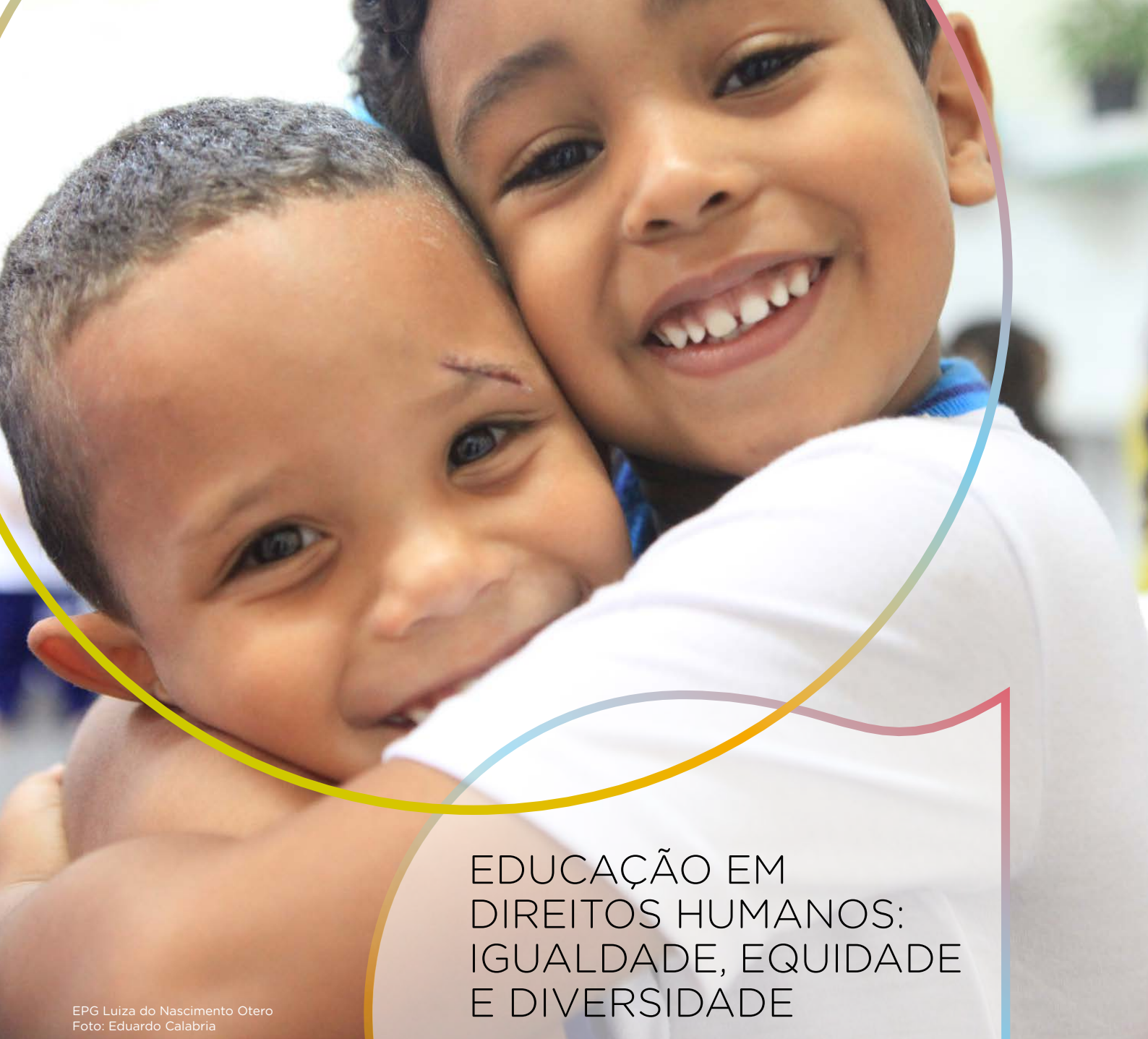
A prática colaborativa entre os saberes, compreendida como ações interdisciplinares e transversais, acrescenta possibilidades de arranjos e maior alcance de sentido ao que se aprende. Abordagens que consideram metodologias e estratégias interdisciplinares favorecem aos educadores a compreensão de que os educandos são sujeitos ativos em seu processo educativo e a importância da comunicação como um fator imprescindível para a aprendizagem.

As aprendizagens essenciais que os educandos devem obter em seu percurso escolar na Educação Básica partem de saberes de seu contexto e vão sendo ampliadas e conectadas com a realidade do lugar e do tempo. Para que a construção intencional de processos educativos torne-se mais eficiente e significativa, precisa estar associada às práticas do dia a dia. As novas aprendizagens necessitam fazer sentido para a vida do educando.

Ancorada no pleno desenvolvimento de todos os sujeitos em seus diferentes tempos de vida, a educação integral dialoga com propostas curriculares que priorizem a democratização das aprendizagens; fomentem a integração e a ampliação de saberes; ressignifiquem tempos e espaços; valorizem o educando como centro das ações educativas em uma perspectiva inclusiva; e considerem a intersetorialidade e a sustentabilidade, coordenadas por uma gestão democrática e participativa. Assim, a articulação desses diferentes aspectos favorecerá o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade.







EPG Luiza do Nascimento Otero  
Foto: Eduardo Calabria

## EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: IGUALDADE, EQUIDADE E DIVERSIDADE

Os Direitos Humanos são reconhecidos internacionalmente como um conjunto de direitos civis, coletivos, políticos, sociais, econômicos e ambientais. Em 1945, surge a Carta das Nações Unidas com fundamentos que objetivavam a manutenção da paz internacional, a integridade territorial dos Estados, os princípios de igualdade e soberania dos povos e a cooperação internacional para solução de problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural e humanitário.

A Carta das Nações deu origem à Organização das Nações Unidas (ONU), que, posteriormente, criou uma carta de direitos - a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) - adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações

Unidas, em 10 de dezembro de 1948, orientando seus Estados-parte a incorporarem em suas leis os princípios gerais da DUDH. Os artigos da DUDH, ao serem incorporados em legislação nacional, passam a denominar-se **Direitos Fundamentais**.

A sociedade é uma comunidade objetivamente marcada pelas diferenças sociais, culturais e históricas entre seus sujeitos e grupos. Marilena Chauí (2014) escreve sobre a diferença entre interesses, necessidades e direitos. Em resumo, a autora afirma que um direito não é algo particular como os outros dois, mas algo geral e universal, que serve a indivíduos, grupos ou classes sociais. Assim, uma sociedade democrática deve garantir que pessoas com diferentes histórias e experiências sociais e culturais possam ter acesso aos mesmos direitos. É no interior das democracias que a participação de todos e todas, de maneiras diversas, na sociedade, independentemente das diferenças e da existência de conflitos, deve ocorrer por meio do diálogo. O conflito, segundo Giddens e Sutton (2017, p. 311) “obriga as partes a reconhecerem umas às outras ainda que a relação seja antagonista”.

## Educação em Direitos Humanos - o papel da escola

De acordo com o **Parecer CNE/CP nº 8/2012**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, e com a **Resolução CNE/CP nº 1/2012**, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a prática escolar deve ser fundamentada por meio de um caráter transversal em que a relação dialógica garanta a participação e os apontamentos de diversos atores sociais. A Educação em Direitos Humanos (EDH) surge da necessidade de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e da responsabilidade do Estado no processo formativo de uma sociedade mais crítica e igualitária. Como instrumento de mudança social, a EDH influencia na construção e na consolidação da democracia, criando também mecanismos de inclusão e fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos de seus direitos.

Na **Resolução CNE/CP nº 1/2012**, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, destaca-se que esta tem como finalidade promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamentada nos princípios da dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência, globalidade e sustentabilidade socioambiental.

A articulação de um projeto de educação escolar em torno dos Direitos Humanos necessita essencialmente ser pensado em bases éticas. “A formação ética se atém a preceitos subjetivos: dignidade da pessoa, liberdade, justiça, paz, igualdade e reciprocidade entre as nações são tidas como valores humanizadores” (BRASIL, 2013a, p. 12-13).

Em nossa sociedade, repleta de desigualdades e contradições, a Educação em Direitos Humanos é primordial para a construção de uma **Cultura de Direitos Humanos** e para uma **Cultura de Paz**. Nesse sentido, a abordagem em Direitos Humanos deve relacionar-se à igualdade de direitos, à equidade de ações afirmativas, à valorização das diferenças e diversidades e ao respeito às identidades e interseccionalidades<sup>2</sup>. Reconhecer a coexistência desses elementos é superar a visão tradicional e meritocrática instituída em uma sociedade pautada na desigualdade de condições e oportunidades.

A equidade, dimensão fundamental da qualidade social da educação, é definida como a promoção de ações significativas que atenda os(as) educandos(as) em diferentes contextos, características, interesses e condições. A função equitativa de uma educação como direito humano, subjetivo e inalienável deve garantir “tratamento de forma diferenciada, assegurando a todos a igualdade de direito à educação” (BRASIL, 2015a, p. 19).

É no direito a uma educação de qualidade social que a concebemos como direito humano fundamental, subjetivo e inalienável. A qualidade social pode ser entendida primeiramente como conceito histórico que se transforma e se ajusta às necessidades e demandas do processo social (GADOTTI, 2013). Portanto, “deve ser identificada como aquela comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade” (BRASIL, 2015a, p. 34)”.

O princípio da equidade na escola tem antes uma relação com o princípio de justiça social e de como a sociedade se responsabiliza pelas suas desigualdades. Portanto, a equidade exige determinada postura ética, e, se pautada em uma ética dos Direitos Humanos, a diversidade não será um empecilho para a execução de sua tarefa com qualidade social. Como destaca o texto do Instituto Vladimir Herzog – IVH (2016, p. 9), “uma sociedade justa é aquela que valoriza as diferenças e se enriquece com elas [...], o que não significa atender a todos do mesmo jeito, mas considerar as necessidades e as singularidades de cada um [...]”, como as questões étnico-raciais, religiosas, culturais, territoriais, físicas, coletivas, individuais, geracionais, de gênero, de orientação sexual, de posição política, de nacionalidade e de classe social, entre outras; e continua:

---

<sup>2</sup> Interseccionalidade – designa a interdependência das relações de poder, de raça, classe e sexo e foi criado e usado pela primeira vez pela jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw, em 1989, no texto *Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory anti racist politics* (HIRATA, 2014). Uma análise interseccional é aquela que considera os sujeitos com diferentes aspectos identitários, como, por exemplo, ser mulher, negra, de camadas populares etc., difere de outras organizações identitárias, como ser homem, branco, de classe média etc.

[...] na prática, [a equidade] consiste na criação de condições específicas para atender às necessidades e/ou às características de indivíduos que apresentam alguma deficiência de natureza orgânica, psíquica ou intelectual, ou se encontram em situação de desvantagem social. [...] Para garantir a todos o mesmo direito, é preciso proporcionar condições diferenciadas àqueles que têm necessidades diferentes (IVH, 2016, p. 9-10).

Em uma Proposta Curricular articulada à Educação em Direitos Humanos (EDH), tanto a equidade quanto a diversidade são possibilidades para promover um projeto de sociedade baseada na solidariedade, amorosidade e dialogicidade.

Assim, a EDH deve estar presente em todas as etapas da educação, mas requer muito mais que seja construída nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e em seus currículos. Como somente a legislação não basta para movimentar uma cultura, é preciso que a ação educativa em todas as etapas da Educação Básica e do Ensino Superior sejam organizadas com base teórica, legal e prática.

A educação escolar é um dos processos pelos quais se fundamentam práticas capazes de eliminar barreiras culturais e legais para que os Direitos Humanos se efetivem de fato. Nesse sentido, “projetos curriculares podem trazer concepções capazes de contribuir para a leitura crítica do mundo [...], compatíveis com temáticas da vida cotidiana, solidariedade, compaixão e justiça, por exemplo” (BRASIL, 2013a, p. 51).

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber repassado nas instituições escolares é tanto uma herança cultural capaz de colocar o cidadão na posse de padrões cognitivos e formativos prevalentes na sociedade, quanto uma exigência da cidadania pela qual o mesmo cidadão tem mais possibilidades de participar dos destinos de sua nação e colaborar na sua transformação qualitativa (CURY, 2014, p. 68).

Como ação educativa, a Educação em Direitos Humanos deve ser compreendida como um processo sistemático, estruturado e pedagogicamente intencional. Isso porque em seu cerne há um conjunto de objetivos, saberes, conceitos, procedimentos e atitudes que necessitam ser organizados de forma pedagógica para cada etapa da vida escolar. A formação de uma consciência cidadã é fruto de um longo processo que se constrói nos níveis éticos, políticos, cognitivos e sociais.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007a, p. 25) enfatiza que a EDH deve ser compreendida como um processo multidimensional que garanta:

- I. apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

- II. afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- III. formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- IV. desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- V. fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) visa a encorajar tanto o desenvolvimento de ações pelo poder público e pela sociedade civil por meio de tratativas conjuntas quanto propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no Plano nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, entre outros).

A abordagem de uma Educação em Direitos Humanos deve considerar um caminho pautado na democracia, cujos conflitos de ideias e opiniões estarão presentes, mas serão pensados a partir da dialogicidade, das diferenças, da empatia e da corresponsabilidade com o coletivo e suas minorias. Conflito não é a mesma coisa que violência. A violência rejeita a existência do outro (suas ideias, sua presença, sua identidade etc.) e o conflito, ao contrário, dá voz e lugar ao outro e suas dimensões (CHRISPINO, 2007).

As singularidades dos sujeitos devem ser consideradas eliminando-se estereótipos, crenças e visões hegemônicas de qualquer natureza. Não existe uma experiência universal, tal como um ponto de vista, uma teoria ou uma concepção; portanto, não existe neutralidade educativa e/ou política. Por isso, a EDH deve prezar a dialogicidade e a reflexão como fatores essenciais para a tomada de consciência e de criticidade. Excluir as diferenças é anular os sujeitos ou reduzi-los à padronização irreal do humano e suas culturas.

No entanto, as democracias também conseguem mascarar as desigualdades. Processos de genocídio de povos, exclusão, violências executadas pelo Estado, violências não reconhecidas como violência, segregação e marginalização de alguns segmentos sobrevivem e se fortalecem no meio da democracia. Assim, é preciso refletir sobre o processo democrático já que por si só ele não produz uma sociedade universalista e humanitária. Além disso, a instituição escola não pode perder de vista que seu espaço é um potente local para essa reflexão e transformação.

Questões de alta relevância, como a democratização da educação, constituem a pauta da EDH. O acesso, a permanência e a qualidade de ensino devem ser assegurados em todas as etapas do ensino e para todos os segmentos da sociedade como condição de direitos humanos e de direito fundamental. A escola deve se constituir como espaço privilegiado para a construção e a consolidação da cultura de direitos humanos. Para isso, a ação educativa deve ser assegurada por meio de objetivos e práticas que sejam coerentes com os valores e princípios da solidariedade e da paz.

A aprendizagem, fundamento da existência da escola, necessita ser assegurada como parte do processo de humanização. As diferenças entre os educandos são o que constitui a verdade das relações humanas e sociais, e não as suas desigualdades. Por isso, a democratização da educação é ao mesmo tempo uma política qualificadora e humanizadora. O tratamento da equidade é inerente à diversidade que se encontra nas escolas e salas de aulas. Uma provável tentativa homogeneizadora de suas diferenças e identidades pode acarretar em estigmas negativos carregados pelos sujeitos ao longo da vida (IVH, 2016). Por isso, as comunicações verbais e não verbais que perpassam as relações na escola podem tornar-se instrumentos de legitimação das violências simbólica, física e moral, tanto quanto podem ser uma ferramenta fundamental para empoderar seus sujeitos e assegurar a construção de uma autonomia com vista ao respeito e ao bem comum. Essa é uma posição política que se revela nas discussões coletivas e por meio da gestão democrática da escola pública. Como afirma Candau (2000, p. 163), “se partimos da afirmação que a Educação em Direitos Humanos é a prática social coletiva, a socialização é uma dimensão que favorece o intercâmbio, o diálogo e o confronto entre experiências diversas”.

Nesta perspectiva, a EDH é um dos fundamentos da Proposta Curricular e, portanto, dos currículos, da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, do Projeto Político-Pedagógico da escola, dos materiais didático-pedagógicos, do modelo de gestão e da avaliação.

A crise da sociedade atual, sobretudo em relação à alteridade, empatia, dignidade humana e justiça social, muitas vezes promove uma competitividade desenfreada que viola direitos e se reafirma como característica de uma sociedade pós-moderna. É preciso que a escola possa ser agente do fortalecimento pessoal e coletivo de seus sujeitos. Para isso, precisa assumir como função social o “[...] empoderamento, compreendendo como a emancipação dos indivíduos para que eles próprios tenham a capacidade para defender os interesses da coletividade” (BRASIL, 2013a, p. 13).

Esses princípios visam à formação para a vida e para a convivência diminuindo ou erradicando quadros de desigualdades; por isso, devem ser implementados em muitos níveis de atuação: educação formal e não formal, educação escolar

e nos movimentos sociais, no contexto escolar e não escolar. Portanto, devem rejeitar qualquer ideia carregada de uma falsa neutralidade de educação já que uma proposta emancipatória acredita que

Toda ação educativa com enfoque nos direitos humanos deve conscientizar acerca da realidade, identificar as causas dos problemas, procurar modificar atitudes e valores, e trabalhar para mudar situações de conflitos e de violação de direitos humanos, trazendo como marca a solidariedade e o compromisso com a vida (BRASIL, 2013a, p. 34).

É preciso zelar pelo direito à liberdade de expressão que não se configure como expressão do ódio, que reconheça as noções de igualdade, diferença, identidade, equidade, ações afirmativas, individualidade e coletividade superando quaisquer formas de homogeneização que minimizem os efeitos da diversidade e que implementem condições reais para a gestão de conflitos.

Além disso, é preciso considerar que “a educação é um instrumento que é imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma democracia” (BRASIL, 2013a, p. 11).

O paradigma de escola plural e emancipatória é fundamental ao se definir que os(as) educandos(as) se tornem sujeitos ativos e críticos capazes de atuar e conviver na sociedade; lidar com conflitos a partir de uma Cultura de Paz e da dialogicidade; e intervir para melhorar seu meio a partir do bem comum.

A pluralidade, já consagrada na LDBEN 9.394/1996, deve ser assegurada a partir de três vertentes: 1. a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas; 2. a liberdade de ensinar e aprender; e 3. a liberdade de pesquisar. Nesse sentido, é inerente à liberdade e se estrutura como condição fundamental para a aprendizagem em sentido mais amplo, pois deve vir acompanhada do senso de responsabilidade individual e coletivo.

A educação escolar com vista à construção de um paradigma emancipatório deve proporcionar a construção da autonomia dos sujeitos pautados pela ética, alteridade, empatia e resiliência cujos valores compreendem a escola como lugar de criação e recriação. A concepção freiriana de emancipação

[...] contempla o chamado multiculturalismo, no qual o direito de ser diferente numa sociedade dita democrática, enquanto uma liberdade conquistada de cada cultura, também deve proporcionar um diálogo crítico entre as diversas culturas, com o objetivo de ampliar e consolidar os processos de emancipação (MOREIRA, 2016, p. 145-6).

A própria democracia é um conceito marcado histórica e contextualmente, modificado e compreendido de diferentes formas dentro dos sistemas políticos. Assim, a educação escolar em determinados contextos poderá refletir impactos da concepção de democracia do sistema na qual está inserida; portanto, é no meio social que se

Institui a concepção de educação escolar como cultura reinventante de direitos, que se realiza como universo e como localidade, em tempos diversos; noutras palavras, um lugar plural de pensar, agir e sentir sob efetiva e crescente articulação com as sociedades e o meio ambiente propiciador da vida (BRASIL, 2013a, p. 3).

Dessa forma, a educação se efetiva como agente de mudança social cujas diferenças são asseguradas como direitos humanos.





EPG Crispiniano Soares  
Foto: Eduardo Calabria

## DIVERSIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL

A Inclusão Educacional, erroneamente entendida como destinada apenas aos estudantes com deficiência, compreende de fato o compromisso com a promoção da educação de qualidade. Portanto, diz respeito a todas e todos. Pauta-se na equidade, com vista à igualdade de oportunidades, e objetiva a garantia do direito humano fundamental de acesso à educação. Assim, preocupa-se tanto com o ingresso quanto com a permanência dos estudantes no sistema educacional, aspirando à transformação social para uma sociedade mais justa, participativa e igualitária. Para tal, pressupõe a valorização das diferenças humanas, considerando as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais, de gênero e de identidade dos seres humanos, sem exceções.

Neste sentido, destaca-se a necessidade do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das Unidades Escolares contemplar a Educação das Relações Étnico-Raciais, coadunando com o **combate ao preconceito, racismo e discriminação** em prol da redução das desigualdades e da valorização das múltiplas raízes culturais que consolidam as identidades nacionais. Desta forma, a Inclusão Educacional exige a efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena para o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. Cabe aqui destacar a Lei Municipal nº 6.494/2009, que institui a obrigatoriedade da temática também na Educação Infantil da Rede de Ensino de Guarulhos.

Há ainda que se considerar as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004), que discorrem, para além da efetivação da Lei 10.639/2003, sobre a notoriedade da construção das identidades positivas, em que se promove o pertencimento étnico-racial, seja ele qual for. Também há que se levar em conta o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, o qual orienta os sistemas educacionais na efetivação de uma educação antirracista.

Em consonância com esses preceitos, o conhecimento e o reconhecimento da “diversidade dos grupos sociais e étnicos, suas organizações, as manifestações legítimas de lutas e de conquistas de direitos, bem como suas trajetórias na construção da identidade” (GUARULHOS, 2009, p. 69), precisam ser incorporados ao PPP da escola, o que contempla tanto os grupos étnicos originários de nosso território quanto os grupos migrantes.

No atual contexto, em que se destacam os fluxos migratórios, cabe à educação o acolhimento humanitário dos estudantes migrantes internacionais, garantindo-lhes o previsto na Lei da Migração, nº 13.445/2017, ou seja, o acesso igualitário e livre aos serviços, programas, benefícios sociais e bens públicos, em especial, o instituído em seu “Artigo 4º: direito à educação pública, **vedada a discriminação** em razão da nacionalidade e da condição migratória”.

Partindo destes pressupostos, a efetiva Inclusão Educacional ocupa-se da **não discriminação** das origens, culturas, identidades, gêneros e deficiências, indistintamente, concebendo abordagens humanizadas, democráticas e empáticas com as singularidades de cada sujeito em processo educacional.

## Educação especial na perspectiva da educação inclusiva

A escola inclusiva é aquela que reconhece e respeita as diferenças dos educandos diante do processo educativo e concretiza-se não só no acesso e na permanência deles, como também busca a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos, promovendo práticas pedagógicas inclusivas.

Todos os educandos que frequentam a escola, bem como os que precisam de atendimento domiciliar, necessitam desenvolver suas potencialidades e superar suas dificuldades, cabendo de fato a valorização da alteridade e da especificidade, que constitui a inclusão de todos, eliminando-se assim barreiras atitudinais, pedagógicas e de acessibilidade, de modo a garantir uma educação de qualidade para todos.

Entendida como modalidade de educação escolar, a Educação Especial, conforme define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996, Capítulo V: Da Educação Especial, art. 58), é oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

A concepção de educação para todos vai ao encontro de práticas pedagógicas que envolvam todos os educandos, independentemente de suas especificidades e necessidades. Assim, conforme a Declaração de Salamanca:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem conhecer e reconhecer as diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos quanto ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de um currículo apropriado, de modificações organizacionais, de estratégias de ensino, do uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] (BRASIL, 1994).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), no artigo 2º, determinam ainda que:

A inclusão é definida como a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001).

A Lei Brasileira da Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à inclusão social e cidadania”. A lei define ainda que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de todos os seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015b).

Segundo Freitas (2008, p. 25), “é necessário que os professores e as escolas estejam convencidos da necessidade e da viabilidade de transformação da sua prática, para que busquem construir condições adequadas ao trabalho de inclusão de todos [...]”, uma vez que a transformação, na prática educativa, é ponto fundamental para atingir os objetivos da inclusão escolar. Para tanto, buscam-se a organização e reorganização das atividades escolares, dos tempos e espaços, dos recursos e materiais, das diferentes práticas pedagógicas, além de interações sociais e mediações, considerando o corpo docente, a gestão, os educandos, as famílias e a comunidade como protagonistas na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, segundo os pressupostos da educação inclusiva.

Devemos lembrar que todo PPP tem uma intencionalidade; é ele que indica um norte, um rumo para a escola, retratando sua identidade, visto que não se encontra concluído, estando sempre em constante transformação para se adequar à realidade e à necessidade da escola. Esse documento, de fundamental importância, ganha *status* pedagógico ao organizar e sistematizar as finalidades da escola em ações educativas alinhadas às suas prioridades. É com base nesse conjunto de atuações, que envolvem a gestão, a comunidade, a família e a equipe escolar, que poderemos atender melhor os educandos, com e sem deficiência.

Segundo Garcia (2003, p. 8), construir um Projeto Político-Pedagógico em uma perspectiva inclusiva exige:

[...] reorientar radicalmente o currículo, em todos os seus aspectos, desde a organização das turmas, a escolha de cada professor ou professora para cada grupo de alunos, o horário de aula, a seleção dos conteúdos culturais que na escola ganham o nome de conteúdos pedagógicos, a escolha de materiais didáticos, das metodologias e didáticas, ao tipo de relação que se dá na sala de aula e no espaço

fora da sala de aula, a relação da escola com as famílias dos alunos e com a comunidade circundante e até repensar a avaliação em suas consequências nas vidas dos alunos. A reorientação curricular leva a um novo projeto político-pedagógico orientado por uma visão intercultural que acolha todas as etnias, contribuindo assim para que a escola se torne efetivamente uma escola inclusiva, sintonizada com um projeto de sociedade mais democrática e, portanto, inclusiva.

Cada escola é única e precisa ser reconhecida e valorizada em suas diferenças, assim como os seus educandos são singulares. O ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvam todos os educandos. Nesse sentido, ao abraçar esse trabalho e suas perspectivas, faz-se necessária a busca constante de conhecimentos e diferentes estratégias para melhor equiparar as oportunidades de ensino e aprendizagem.

Tais oportunidades corroboram os pressupostos da teoria histórico-cultural, a qual concebe o indivíduo como ser social. Vygotsky ressalta o papel fundamental do processo de ensino e aprendizagem, bem como das interações sociais para o desenvolvimento humano: “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo mediante o qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VYGOTSKY, 1991, p. 99).

Considerando que cada sujeito tem seu tempo e suas formas de aprender para a apropriação dos saberes, seu processo de aprendizagem e desenvolvimento depende do ato de ensinar no coletivo sem desconsiderar as singularidades, garantindo seu direito de participar de todas as atividades escolares e interações sociais: “assegurar oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade” (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, a Rede Municipal de Educação de Guarulhos está organizada da seguinte maneira para atender o público-alvo da Educação Especial:

- **Classes Especiais:** visam ao atendimento dos educandos público-alvo da Educação Especial que ainda não fazem proveito do ensino regular; dessa forma, prevê-se o atendimento nessa modalidade em caráter de transitoriedade para possibilitar sua inclusão nas classes regulares. Para o direcionamento de educandos a esse atendimento, faz-se necessária uma triagem por meio de relatórios emitidos pelo professor da classe regular e pela equipe gestora da unidade escolar; de avaliação do professor coordenador de Programas Educacionais de Atendimento Educacional Especializado; e de parecer da equipe multiprofissional técnica da Secretaria Municipal de Educação, que procederão ao melhor atendimento educacional desses educandos.

- **Classes Bilíngues Libras/Língua Portuguesa:** estão organizadas em escolas regulares e são destinadas ao atendimento de crianças, jovens e adultos surdos, sendo asseguradas pelo Decreto Federal nº 5.626, de dezembro de 2005, que estabelece uma educação bilíngue aos educandos surdos na qual a Língua Brasileira de Sinais (Libras) seja a primeira língua, e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda língua.
- **Atendimento Educacional Especializado (AEE):** constitui oferta obrigatória pelo sistema de ensino para apoiar o desenvolvimento dos educandos público-alvo da Educação Especial em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, garantindo a estes a complementação, ou a suplementação, da formação do sujeito, em consonância com o PPP da Unidade Escolar, bem como seu acompanhamento e a orientação aos profissionais do ensino regular. Os educandos público-alvo do AEE são atendidos em caráter transitório no contraturno da classe comum, em salas de recursos multifuncionais, visando a desenvolver recursos e estratégias que eliminem barreiras para a plena participação destes no contexto escolar e na sociedade.



CME Adamastor - Expo Criatividade  
Foto: Eduardo Calabria

## EDUCAÇÃO E O COMPROMISSO COM A SUSTENTABILIDADE

Segundo a Política Nacional de Educação Ambiental:

**A**rt. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Chama-se a atenção para o termo “sustentabilidade”, pois este representa o sonho de bem viver, sendo o equilíbrio cíclico com o outro e com o meio ambiente. Esse equilíbrio vem sendo ameaçado pela extração excessiva dos recursos naturais, a não reutilização destes, o descarte incorreto, a relação inadequada com os animais e seres vivos de maneira geral e a urbanização não planejada, fatores estes que intensificam o consumo, transformando-o em consumismo e ocasionando cada vez mais um distanciamento dos seres humanos em relação ao ambiente natural.

Existe uma tendência a entender a sustentabilidade como algo vinculado somente à natureza, quando sabemos que ela é bem mais abrangente do que isso. A sustentabilidade perpassa três esferas indissociáveis: ambiental, social e econômica, sendo chamadas comumente de tripé da sustentabilidade.

Na **esfera ambiental**, é importante atentar para tudo o que é **capital natural**, ou seja, a utilização de matérias-primas em curto, médio e longo prazos. Há a necessidade de planejar as ações de extração de maneira a possibilitar que o planeta se recomponha, visto que os recursos oferecidos não são infinitos, como nos foi ensinado por muito tempo. A sustentabilidade vem desmistificando esse conceito equivocado, que perdurou até o ponto de chegarmos a uma situação muito complexa quanto aos recursos naturais, em que consumimos bem mais do que realmente necessitamos para viver.

O **âmbito social** trata de tudo aquilo que envolve o **capital humano**, isto é, a necessidade de promover de maneira justa o bem-estar do sujeito por meio de ações que proporcionem um ambiente que estimule relações saudáveis; que favoreçam o desenvolvimento pessoal e coletivo de todos os envolvidos tanto no trabalho quanto na saúde, na educação, no lazer, em comunidade; ou quaisquer outras ações que gerem qualidade de vida.

O **aspecto econômico** refere-se às **finanças**, observando atentamente os lucros referentes à produção, distribuição e consumo de bens e serviços. Essa esfera está intimamente interligada às anteriores, pois o sujeito consciente sabe que não pode haver lucro pelo lucro, em detrimento do meio ambiente e das relações, e para tal faz-se necessário que haja um cuidado na maneira como se adquirem os recursos, zelando-se assim pelo bem-estar comum e do planeta.

Sustentabilidade é, em essência, um conceito utópico que nos faz repensar o jeito como lidamos com o meio ambiente, visto que o desequilíbrio na relação que estabelecemos com este pode levar ao colapso de nossa espécie.

Em tempos atuais, nos centros cada vez mais urbanizados, distantes dos ambientes naturais, o sujeito tem se fechado em espaços menores e sintéticos. Essa falta de convívio cotidiano nos leva erroneamente a crer que não fazemos parte do



ecossistema. Enxergamo-nos desconectados do resto das reações e relações biológicas, como se não fizessemos parte delas.

Expostos a duras situações de estresse e pressão no dia a dia, minamos as relações pela falta de paciência e de empatia, sem percebermos que a vida tem se tornado a cada dia um pouco mais insustentável, no sentido mais etimológico da palavra, e que nossas ações impactam diretamente a natureza, desde atividades domésticas simples, como passar uma roupa ou lavar uma calçada, até grandes negócios estabelecidos no mercado financeiro, visto que tudo o que o ser humano faz modifica a natureza.

Conscientes de que nossa **pegada ecológica**<sup>3</sup> é evidentemente grande demais para nos mantermos no mesmo ritmo de extração, produção e consumo em que estamos, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) mostram a importância de abordar as questões ambientais por meio dos objetivos e metas trazidos pela Agenda 2030, que visa a sensibilizar a sociedade na busca por soluções, repensando as formas atuais de consumismo em detrimento de um consumo saudável e que se faça sustentável para esta e as futuras gerações.

[...] Para nós, “sustentável” é mais do que um qualificativo do desenvolvimento econômico. Ele vai além da preservação dos recursos naturais e da viabilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente. Ele implica um equilíbrio do ser humano consigo mesmo e com o planeta, e, mais ainda, com o próprio universo. A **sustentabilidade** que defendemos refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos, como seres humanos (GADOTTI, 2008, p. 46).

Nesse sentido, é importante perceber que romper hábitos que se cristalizaram em nossa forma de viver e conviver é uma solicitação urgente da natureza. Estamos cada vez mais afastados dela; não criamos a capacidade de nos vincular a ela, o que impossibilita a ruptura desse paradigma, pois sabe-se que só cuidamos daquilo que conhecemos intimamente.

Para tanto, o desenvolvimento sustentável, ainda que pareça uma dicotomia, engloba a Educação Ambiental, colocando-a no contexto mais amplo dos fatores socioculturais e políticos, de igualdade, democracia e qualidade de vida, na busca pelo equilíbrio de que toda a população necessita para alcançar essa utopia que não nos permite jamais deixar de caminhar (parafraseando Galeano), e o mais importante: sem esquecer absolutamente ninguém para trás.

---

<sup>3</sup> A Pegada Ecológica é uma metodologia de contabilidade ambiental que avalia a pressão do consumo das populações humanas sobre os recursos naturais.

Entendendo o fato de que a educação se dá para a cidadania, faz-se necessário que a Educação Ambiental esteja presente na escola e que seus conceitos sejam fomentados e enfatizados, qualificando-a e sensibilizando os educandos para que suas escolhas atuais e futuras sejam, de fato, em prol do desenvolvimento sustentável do planeta, baseando-se na compreensão e complexidade das relações humanas e com o meio ambiente.



## TECNOLOGIAS NA APRENDIZAGEM

EPG Ione Gonçalves  
Foto: Eduardo Calabria

*Que crianças e jovens são esses nascidos depois de 1980,  
conhecidos como nativos digitais?  
De uma coisa temos certeza: essas crianças e jovens são diferentes.  
(PALFREY; GASSER, 2011)*

O avanço das tecnologias no mundo influencia diretamente a forma como vivemos e, em decorrência, abre espaço e condição para novas tecnologias, caracterizando um ciclo permanente de criação e reprodução dos saberes humanos. Contemporaneamente, a sociedade se relaciona presencial e virtualmente, utilizando diferentes recursos tecnológicos o tempo todo e para diversas

finalidades; isso traz comodidade ao facilitar tarefas cotidianas de modo mais simples e rápido. Dessa maneira, o conceito de “tecnologias” é aqui entendido como novas e diferenciadas formas de criar e aperfeiçoar objetos e técnicas culturais, no ambiente físico ou virtual, que modificam o comportamento e os hábitos sociais ao longo do tempo.

Ao falar em tecnologias, é comum a associação com aparelhos sofisticados como computador, *tablet* ou *smartphone*, aparelhos que conectam e aproximam pessoas e promovem a circulação de informações de maneira rápida e acessível. Contudo, as tecnologias abrangem muitos outros recursos, não apenas os contemporâneos ou mesmo os digitais. O progresso das tecnologias inventa e reinventa todo o tempo a história e a evolução da sociedade. Toda ação do homem no ambiente, instrumentos, métodos e técnicas construídos para seu benefício são considerados tecnologias, como, por exemplo, o desenvolvimento da agricultura, enquanto técnica que facilita e modifica a modo de viver do ser humano, ou mesmo uma peça de roupa.

A preocupação em marcar a construção dos saberes relacionados às tecnologias já vinha sendo delineada na Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários, tanto na Educação Infantil, conforme o primeiro saber do Eixo Comunicação e Expressão – “Desenvolver a capacidade de expressar suas necessidades, desejos e sentimentos por meio das diversas linguagens (corporal, gestual, facial, musical, plástica, escrita, oral, tecnológica etc.), nas diversas situações do cotidiano” (GUARULHOS, 2009) –, quanto no Ensino Fundamental e EJA. Entretanto, esses saberes estão diluídos ao longo dos demais eixos, dado o contexto histórico em que ocorreu a construção do documento.

Em virtude da velocidade do desenvolvimento tecnológico da última década, com destaque para o ambiente digital, a necessidade de ressaltar esse tema ganhou ainda mais força. A contemporaneidade é cada vez mais perpassada por uma nova modalidade tecnológica, a digital, justificando-se assim a necessidade de marcar, em todas as etapas de ensino, quais aprendizagens devem ser garantidas. As novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ampliam as oportunidades e experimentações de modo interessante, atraente e eficiente, dentro e fora de seu ambiente, seja ele físico, seja digital. Seus impactos são observados em âmbitos histórico, cultural, político e econômico, interferindo nas relações e nos modos de organização social. Isto acelerou as relações pessoais, informando e aproximando-as pela rede mundial conectada. Ao passo que a sociedade se modifica, é inevitável que a educação necessite se adequar, aperfeiçoando as abordagens pedagógicas vigentes. Segundo Valente (2016, p. 2):

[...] o mundo atualmente exige um profissional crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de conhecer o seu potencial intelectual, com capacidade de constante aprimoramento e depuração de ideias e ações. Certamente, essa nova atitude não é passível de ser transmitida, mas deve ser construída e desenvolvida por cada indivíduo, ou seja, deve ser fruto de um processo educacional em que o aluno vivencie situações que lhe permitam construir e desenvolver essas competências.

A proposta de ampliar o trabalho com as tecnologias e assumir esse conteúdo como um eixo que perpassa o currículo na Educação Básica deve ser compreendida como uma das maneiras de garantir a formação integral do educando, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos destacados ao longo deste documento. Para isso, as práticas escolares que utilizam diferentes tecnologias são concebidas aqui sob a perspectiva crítica de ampliar as possibilidades de reflexão sobre os recursos e métodos disponíveis, os quais implicam diretamente formas de ensinar e aprender na atualidade.

Assim, o uso das Tecnologias Assistivas<sup>4</sup> complementam tal entendimento, uma vez que esta área do conhecimento visa a garantir a autonomia, independência e inclusão da pessoa com deficiência, por meio de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos que promovam o ensino e a aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Assim, na **Proposta Curricular de Guarulhos**, entendemos que esse uso deve agregar e potencializar as ações escolares e os conhecimentos de modo interdisciplinar. Não deve apenas ser um recurso com um fim em si mesmo, mas um instrumento humanizador, mantendo o vínculo pessoal e coletivo, que promove uma aprendizagem participativa e integrada.

Reconhecemos a necessidade de um programa de formação permanente acerca de tecnologias com o intuito de propiciar e estimular a reflexão e o olhar do educador, potencializando o uso de diferentes tecnologias, presentes ou não nas escolas, de maneira mais eficaz e significativa para o trabalho pedagógico. Ressaltamos que não somente as crianças, os jovens e os adultos devem explorar as tecnologias, mas também o educador, uma vez que a maior compreensão deste conhecimento permitirá que ele se aproprie, reflita, crie, planeje e atue como um multiplicador de forma intencional.

---

<sup>4</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) prevê o fomento de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 26 nov. 2019.

As tecnologias podem ser vistas sob perspectivas diferentes e complementares. É de suma importância que os agentes educacionais possuam clareza e intencionalidade na garantia dos direitos de aprendizagem, a qual será aperfeiçoada por meio do uso adequado dos recursos, quando necessário, atendendo as necessidades e singularidades dos sujeitos, potencializando assim o protagonismo do educador e do educando. Anterior à escolha do material, faz-se necessário que o educador tenha clareza dos objetivos de aprendizagem que ele pretende alcançar; assim tanto um computador mais atual quanto um recurso reutilizável, como sucata, tornam-se ferramentas didáticas poderosas.

De modo geral, o processo de construção do pensamento ocorre na medida em que o sujeito é instigado a refletir sobre temas geradores, levantar hipóteses, explorar, interagir, testar, buscar diferentes soluções e sistematizar de maneiras variadas, não necessariamente nessa sequência. Assim, em particular, quanto às tecnologias, as práticas devem focar nesse percurso, não exigindo, obrigatoriamente, **recursos digitais, conectividade e/ou infraestrutura tecnológica de alto nível**. É possível realizar um trabalho sobre tecnologias de maneira **desplugada**, ou seja, é possível trabalhar os conceitos por meio de metodologias ativas e diversos materiais didáticos.

É necessário promover a **equidade** de acesso às tecnologias, ou seja, otimizar, favorecer e disponibilizar às crianças, aos jovens e aos adultos o uso de diversos recursos e ferramentas para produzir, criar e potencializar seus conhecimentos e interações. O desenvolvimento **colaborativo** e a **inteligência coletiva** são importantes nesse processo porque não são comportamentos naturalmente adquiridos, mas, sim, construídos com base em propostas que proporcionam tais aprendizagens.

Consideramos como direitos de aprendizagem do educando aprender tecnologias com equidade; utilizar diferentes linguagens e mídias ao explorar e experimentar diferentes tecnologias; conhecer e apropriar-se das tecnologias para refletir e buscar soluções para desafios com liberdade de escolha, tendo respeitadas as suas estratégias pessoais de aprendizado; utilizar as tecnologias como linguagens e modos de interação para pesquisar, selecionar, compartilhar e criar para interagir socialmente e tomar decisões éticas no cotidiano; e exercitar o diálogo, argumentar, analisar posições divergentes e respeitar decisões comuns, procurando ler o mundo e suas transformações.

Em busca de alcançarmos de fato uma educação de qualidade e promotora de equidade, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, é imprescindível garantir o acesso e a reflexão em torno das tecnologias por meio de **políticas públicas** destinadas para dentro e fora do ambiente escolar. Destacamos a formação docente, em níveis inicial e continuado, como ação urgente e necessária para atender essa nova realidade social, uma vez que, como educadores, estamos em face de importantes escolhas em um período de grande transição global.



## A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

CME Adamastor - Expo Criatividade  
Foto: Camila Rhodes

A escola é um espaço privilegiado de ensino e aprendizagem, de ampliação da experiência humana e de promoção do acesso ao conhecimento: um lugar para pensar, questionar e organizar as informações em redes de significados.

É função da escola promover e facilitar o acesso aos bens culturais, à pesquisa, aos conhecimentos teóricos e à produção artística. As aprendizagens não ocorrem espontaneamente, mas precisam ser ensinadas de modo sistemático; portanto, a intencionalidade pedagógica ocorre de forma processual e contínua.

Entre os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, devemos destacar as identidades, a autonomia, o processo de comunicação por meio das diferentes linguagens, a interação social e a leitura de mundo e das ciências. Tais aprendizagens compõem a Proposta Curricular e, portanto, norteiam a construção de um currículo democrático, que visa à humanização e prioriza o bem-estar de todos os seres humanos, o consumo consciente e a sustentabilidade.

Os saberes escolares, fundamentais para o processo de humanização, são derivados dos saberes de referência das Ciências, das Artes e da Filosofia, e do tratamento pedagógico que terão na escola (GUARULHOS, 2009, p. 19). Nesta perspectiva, explicita-se a importância dos saberes para a formação humana em toda sua complexidade, assim, faz-se necessário pensar em aprendizagens significativas para nossos educandos e aos poucos nos distanciar de aprendizagens superficiais enraizadas no contexto escolar.

Para isso, é preciso que haja o envolvimento dos educandos no processo de construção dos conhecimentos disponíveis e na forma como o objeto de conhecimento é apresentado:

[...] se há banalização, simplificação, “assepsia”, o educando não tem elementos para estabelecer relações mais profundas. O procedimento inteligente é aquele que pergunta. Perguntar é buscar estabelecer relações. O educando pergunta. Se não tem pergunta, o educador pergunta para desafiá-lo a pensar, ao contrário de receber passivamente os conteúdos. Para isto, o trabalho com projetos, temas geradores, estudo do meio, experimentação e problematização são alternativas significativas (GUARULHOS, 2008, p. 11).

Acredita-se em uma educação que respeite os diferentes tempos de vida, como “[...] tempos de aprender, de socialização, de descobertas e de ação” (ARROYO, 2013, p. 189), que olhe para os educandos com manifestações culturais diversas e identidades em construção, acolhendo as necessidades e os interesses.

## Quem são os educandos?

Historicamente, a reivindicação social em favor da democratização do acesso à educação escolar conferiu à escola pública, obrigatória, gratuita e laica o aprofundamento do significado da relação entre democracia e educação para além da mera instrução primária, legitimando o acesso à Educação Básica como elemento fundamental para a cidadania, por meio da conquista e do exercício de direitos imprescindíveis à vida. À escola pública, portanto, foi designada a responsabilidade de formar o cidadão segundo as características desejáveis ao convívio democrático.



Com base na responsabilidade atribuída à escola na formação da cidadania, o ideal de educação de qualidade que norteia a presente Proposta Curricular pode ser apreendido segundo o entendimento da escola como espaço privilegiado e socialmente reconhecido para a coexistência das diferenças e das ações que visem à equidade social. Sob tal orientação, os educandos são percebidos como seres em formação que, notadamente, devem ser compreendidos como sujeitos históricos, cujas singularidades precisam ser consideradas em todos os aspectos do seu desenvolvimento e nas diferentes faixas etárias.

Os atributos inerentes à escola pública a identificam como um espaço plural em que as diferentes características existentes na sociedade são reiteradas. Assim, a heterogeneidade assinalada nos grupos sociais remete ao entendimento e à aceitação da diversidade também no espaço escolar. Os educandos, portanto, afirmados nos contornos dessa Proposta como sujeitos históricos e de direitos, são pessoas de diferentes idades, classes sociais, etnias, gêneros e naturalidades que, sob quaisquer circunstâncias, devem ser acolhidos e respeitados.

Visando a compreendê-los, reconhecemos a necessidade de apropriação das características elementares do desenvolvimento humano em suas diferentes dimensões, sobretudo aquelas relacionadas ao processo de aprendizagem. Assim, a Rede Municipal de Educação de Guarulhos fundamenta sua educação segundo os diferentes “Tempos da Vida”<sup>5</sup> (ARROYO, 2013, p. 189), conceito em que a infância, a adolescência, a juventude e as diferentes fases da vida adulta devem ter suas especificidades reconhecidas e respeitadas com o devido olhar para suas manifestações culturais e a construção de suas identidades. Sob tal perspectiva, compreendemos o direito à educação como um direito que abrange a cultura e a arte, e, ainda, o direito à criatividade, à cidadania e aos cuidados básicos, com respeito também ao direito à brincadeira, à afetividade, à felicidade e à expressão de anseios, interesses, ideias e esperanças. Em face do referido direito, todos os educandos devem ser acolhidos e respeitados em todas as etapas e modalidades de ensino.

Os educandos, assim como os educadores, como seres em formação, são, portanto, capazes de agir, pensar, sentir, memorizar, imaginar, descobrir, inventar, aprender e ensinar constantemente em todas as fases da vida. Para isso, é preciso que sejam acolhidos, ouvidos, respeitados e cuidados.

---

<sup>5</sup> O “Tempo da Vida” é um conceito trazido da ideia de Miguel Arroyo nas primeiras discussões sobre organização curricular em ciclos. Presente na Rede Municipal de Educação de Guarulhos desde a elaboração da Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários, em 2009, balizou a construção de outros documentos norteadores que compõem o Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal e o Registro-Síntese do Processo Avaliativo. De acordo com Arroyo, olhar para os tempos da vida dos educandos é uma forma de romper com décadas de estruturas curriculares e legais que não respeitam as especificidades da infância e da adolescência. Arroyo (2013, p. 189) afirma que “a estrutura de séries e anos do Ensino Fundamental [...] não tem respeitado seu tempo de infância nem as especificidades de seus processos de formação e seus tempos mentais, culturais e identitários; tem ignorado e secundarizado os processos de desenvolvimento que carregam essa idade e tem ignorado os saberes, valores, culturas e aprendizados de si e do seu viver [...]”.

Assim, com base nas produções científicas sobre as dimensões motora, cognitiva, social e afetiva do desenvolvimento humano, consideramos os aspectos relacionados ao movimento e à afetividade, assim como ao desenvolvimento da autonomia e da identidade, e, ainda, a relação entre a representação simbólica e a aprendizagem, indispensáveis à compreensão dos educandos, objetivando a melhor percepção destes.

Considerar o ser humano um ser integral é propor um projeto educativo que supere as dicotomias corpo-mente e fazer-compreender, pois deve assegurar aos educandos o espaço para o movimento, para o trabalho em grupo e para o desenvolvimento da autonomia, das identidades e das afetividades. Esse constitui o maior desafio docente para humanizar o processo educativo.

Reconhecer a escola como um lugar importante para a formação do ser humano e da promoção da convivência democrática só é possível se, no exercício de seu cotidiano, garante-se a formação do educando que se almeja por meio da prática no interior da escola e da mudança de seu entorno.

## **O educando que desejamos formar**

De acordo com o proposto no artigo 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), compreende-se que os educandos têm o direito de desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente, em condições de liberdade e de dignidade.

Deseja-se formar educandos autônomos, protagonistas, conscientes de suas potencialidades, direitos e deveres, e capazes de transformar a si, o outro e a sociedade.

Para contribuir com o processo de formação de um educando capaz de exercitar a empatia, a solidariedade, a autonomia e o protagonismo, é necessário refletir sobre aspectos do desenvolvimento humano. É preciso considerar a autonomia e a capacidade de autorregular-se, refletir e produzir regras de convívio e reger-se pelas próprias leis. La Taille (1994) afirma que, para Piaget, a cooperação é essencial para a construção progressiva da autonomia, e as relações entre as pessoas são extremamente importantes para o desenvolvimento do juízo moral e da consciência ética.

Se a construção da ética e da autonomia está nas relações entre as pessoas, então é preciso qualificar as interações de modo que os educandos possam internalizar comportamentos, valores e atitudes que condizem com a sociedade que queremos. Essas são, portanto, premissas fundamentais na concepção da Proposta Curricular e dos currículos: Que sujeitos queremos formar? Que sociedade desejamos?

É nesse sentido que os diferentes ambientes sociais e as interações possibilitam a formação de aprendizagens que se relacionam com as atitudes para uma convivência mais fraterna. Vygotsky (1991) também aborda a relação entre as interações, a cooperação e o processo de desenvolvimento:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

O processo do desenvolvimento humano está atrelado não apenas ao biológico, mas também ao contexto histórico, ao meio e à cultura. Os seres humanos nascem “imersos” em uma cultura que influencia seu desenvolvimento:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural (VYGOTSKY, 1991, p. 52).

A abordagem sociointeracionista reconhece que o desenvolvimento humano se dá por meio da convivência entre parceiros sociais, com o processo de interação e mediação. O processo histórico-social e a aquisição de conhecimento ocorrem com base em relações intra e interpessoais e de troca com o meio. Vygotsky (1991, p. 64) enfatiza que no processo de desenvolvimento todas as funções aparecem duas vezes: “primeiro, no nível social”, “entre pessoas”, e, depois, no “nível individual”, no interior do sujeito. “Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.”

Considerar as relações interpessoais e estimular as interações efetivas, por meio do compartilhamento de experiências, ideias e conhecimento entre os sujeitos, é essencial para potencializar o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

É preciso observar o desenvolvimento dentro de suas especificidades como infância, adolescência, juventude, maturidade e velhice, permitindo que os sujeitos encontrem as melhores maneiras de explorar suas possibilidades e potencialidades.

Segundo Vera John Steiner e Ellen Souberman (1991), Vygotsky, em seu livro *A Formação Social da Mente*, explora as diversas dimensões temporais da vida humana. Nesse trecho, percebe-se a preocupação de Vygotsky em relação à ação

do sujeito sobre a sociedade e o mundo ao seu redor, considerando suas potencialidades de aprendizagem, imaginação e planejamento.

Na verdade, sua preocupação está voltada para as consequências da atividade humana na medida em que esta transforma tanto a natureza como a sociedade. Embora o trabalho dos homens e das mulheres no sentido de melhorar o seu mundo esteja vinculado às condições materiais de sua época, é também afetado pela capacidade humana de aprender com o passado imaginar e planejar o futuro (STEINER; SOUBERMAN, 1991, p. 145).

Sendo assim, é possível compreender os processos de desenvolvimento humano em seus diferentes tempos de vida para pensar uma educação que vise à formação de cidadãos críticos, responsáveis e solidários, pois desde cedo devemos considerar os educandos sujeitos de direitos, seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos e intervir no seu meio realizando escolhas e assumindo responsabilidades.

Nessa perspectiva, deseja-se construir uma prática pedagógica que proponha ao educando uma escola criativa, acolhedora e que lhe garanta o acesso, a permanência e, além disso, a qualidade em seu desenvolvimento. Todo incentivo à criatividade pode fomentar a curiosidade intelectual, artística e social, concebendo educandos críticos, solidários, justos, autônomos e proativos, o que trará também à sociedade esses valores tão necessários, voltando-se cada vez mais, assim, para uma perspectiva de justiça, paz e respeito com as diversidades.

Por isso, cabe à escola se reconhecer como um lugar importante para a promoção da convivência democrática, em que a participação crítica de todos deve ser entendida como um princípio a ser exercido no cotidiano, garantindo a formação do educando que almejamos e favorecendo a construção da sociedade que desejamos.



CME Adamastor - Expo Criatividade  
Foto: Eduardo Calabria

## CICLOS DE FORMAÇÃO

A Rede Municipal de Educação de Guarulhos tem sua proposta curricular sob as bases do conceito de “Ciclos de Formação”. Isso significa que esta proposta transcende a organização por ciclo citada e permitida pelo artigo 23 da LDBEN nº 9.394/1996 e reafirmada no artigo 32 e seu § 1º, que dispõe: “é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos” (redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006).

Ciclo de formação é consequência da reconceituação da escola como espaço de formação, não só de aprendizagem. A constituição do sujeito é a preocupação inicial, e a partir daí se concebe uma educação em que as aprendizagens serão definidas em função deste objetivo mais amplo. Não se trata, portanto, de justaposição de aprendizagens das várias áreas, mas concebe-se o conhecimento como parte integrante da formação humana, o que inclui, certamente, a dimensão ética da aquisição e uso do conhecimento (LIMA, 2001, p. 8).

Na proposta de Ciclos de Formação, é necessário que se reestruture a escola envolvendo a gestão do tempo, o uso dos espaços, a utilização dos instrumentos culturais, o reconhecimento da comunidade local no entorno da escola e, finalmente, a socialização do conhecimento, a “noção básica de que o conhecimento é um direito humano e que, portanto, todo e qualquer indivíduo deve ter acesso ao conhecimento, à cultura, às artes e à tecnologia” (LIMA, 2001, p. 9).

Considerando a citação anterior, nossa proposta se diferencia da organização escolar em Ciclos de Aprendizagem, pois esta confere às instituições de ensino apenas seu lugar como espaço de aquisição de aprendizagem.

Essa diferenciação provoca um deslocamento no modo de pensarmos a escola, porque reconhece o educando como sujeito capaz de estabelecer diálogo com seus pares e possibilita-lhe o enfrentamento dos desafios encontrados em seu tempo, propondo a articulação dos diversos e diferentes saberes, valores e atitudes que são construídos dentro e fora das paredes da escola.

O que se propõe aqui é uma ruptura com a lógica do tempo institucional para o cumprimento burocrático das demandas escolares, avançando para este conceito:

[...] o objetivo da escola é promover a aprendizagem humana. O critério fundamental deveria ser a organização do tempo de forma que os indivíduos envolvidos sejam a prioridade e que, portanto, a concepção de tempo acompanhe os processos de aprendizagem e de ensino tal como eles ocorrem na espécie humana, evitando as rupturas criadas sempre que interrompemos uma explicação, uma atividade, um processo de reflexão por causa da forma rígida de como o tempo é distribuído no dia a dia na escola (LIMA, 2001, p. 5).

Encontraremos em Wallon, em seu Plano Langevin-Wallon, uma proposta consistente de educação em Ciclos de Formação que apresenta, de forma objetiva, a reconstrução democrática da França após a Segunda Guerra Mundial, criando uma proposta curricular que rompe com a lógica da transmissão enciclopédica de conhecimentos e traz a perspectiva de formação do humano integrado na humanidade:

[...] os ciclos obedecem a este processo de humanização, uma vez que Wallon organiza a educação para que ela se adapte às características do desenvolvimento humano, respeitando cada período de formação sem antecipar formas de atividade e aquisições e sem forçar o educando a trabalhar com o conhecimento de formas inadequadas, ou por serem precoces (o que acontece principalmente na pré-escola e no primeiro ano da Educação Fundamental) ou por terem já sido ultrapassadas no processo de desenvolvimento do aluno (o que ocorre, frequentemente, com educandos em defasagem idade/série) (LIMA, 2001, p. 14).

Quando a educação está organizada por Ciclos de Formação, esta deve promover a “formação humana que inclua todos os processos de comunicação por meio de sistemas expressivos e pelo desenvolvimento das linguagens simbólicas” (LIMA, 2001, p. 14).

Desta feita, teremos uma concepção de currículo que não se define apenas pelo arrolamento de conteúdos que devem ser transmitidos, mas sobretudo por um projeto educacional que invista na formação dos indivíduos. Os conteúdos são considerados apenas elementos mediadores para seu desenvolvimento.

Para Vygotsky, a escola configura-se como uma situação ímpar na história da humanidade, pois aloca tempo e espaço especialmente para a aquisição de instrumentos culturais aos quais, não fosse por sua existência, os indivíduos não teriam acesso, compreendendo-se assim a importância da mediação realizada por outro ser humano. Esse pressuposto coloca o educador em um lugar privilegiado porque afirma que os sujeitos não são capazes de adquirirem conhecimentos sozinhos.

A escola possui um papel essencial como instituição social privilegiada para a socialização de informações e dos instrumentos da cultura, apresentando desde métodos até a organização para o atendimento das especificidades do desenvolvimento biológico e cultural de cada um nas diversas fases do desenvolvimento humano.







EPG Tia Carmela  
Foto: Eduardo Calabria

## LUDICIDADE COMO FUNDAMENTO DE TODA AÇÃO EDUCATIVA

A ludicidade é uma atividade que propicia prazer; por isso, ela não pode ser confundida com a brincadeira e com a visão do brincar que se apresenta, geralmente, para a infância. De acordo com Luckesi (2004), a atividade lúdica presente em todas as fases da vida cotidiana é aquela capaz de promover uma sensação de liberdade, de capacidade de fantasiar e entregar-se a esse processo ficcional. “O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Não há divisão” (LUCKESI, 2006, p. 2).

Na educação escolar, a ludicidade deve ser um dos fundamentos para uma aprendizagem que, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, possa ser construída de forma mais prazerosa e significativa.

Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes; do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício (BORBA, 2007, p. 43).

Uma das formas de incorporar a ludicidade como fundamento pedagógico é o respeito aos diferentes Tempos de Vida na valorização das experiências e da vida cotidiana e dos anseios e interesses dos educandos. Na infância, na adolescência ou na idade adulta, o lúdico adquire diferentes conotações; por isso, é preciso considerar qual planejamento de situações lúdicas e “[...] a que fins e a quem estão servindo. Como estão sendo apresentadas? Como posso me posicionar junto a elas de modo que seja possível promover uma experiência lúdica?” (BORBA, 2007, p. 43).

É possível que a ludicidade esteja latente em nós mesmos; por isso, é preciso que o coletivo da escola se abra também à possibilidade da formação para a redescoberta dessa ludicidade.



EPG Crispiniano Soares  
Foto: Eduardo Calabria

## SABERES E APRENDIZAGENS

A Constituição Federal de 1988 trouxe do período da redemocratização a educação como direito fundamental, subjetivo e inalienável, na qual a aprendizagem escolar estava ligada à ideia de uma base comum fixada por conteúdos mínimos.

Desde a elaboração da Proposta Curricular - QSN, a Rede Municipal de Educação avançou ao optar por uma nomenclatura que superasse a superficialidade dos termos “conteúdo” e “disciplina”.

Remetendo à origem da escolha,

[...] a denominação **saberes** ao invés de **conteúdos**, porque este último termo está muito associado, na cultura escolar, a uma visão reducionista, que entende como conteúdo apenas o conceitual. Além disso, saber, por sua raiz latina, *sapere*, também se relaciona a saborear (associado à ideia de experimentar o saber, portanto, de algo prático e não só especulativo), a ter saber, ter cheiro (algo que atrai, mobiliza o sujeito) à sabedoria (do grego, *sophia* forma superior de conhecimento), conotações interessantes para pensarmos o currículo (VASCONCELLOS, 2008, p. 10).

Dessa forma, é preciso compreender que os saberes **significam junções de aprendizagens conceituais, atitudinais e procedimentais** (VASCONCELLOS, 2008; GUARULHOS, 2009). A apropriação dos saberes se constrói ao longo dos ciclos de formação, que devem também considerar o conjunto de saberes da experiência cotidiana dos educandos, seus tempos de vida, os jeitos de aprender e sua cultura local. A apropriação dos saberes pode se dar em tempos e ritmos diferenciados considerando as especificidades e necessidades dos sujeitos.

Atualmente, o Parecer CNE/CP nº 15/2017 destaca que:

[...] é usual, embora não consensual, referir-se aos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores como saberes a serem adquiridos pelos estudantes da Educação Básica. A lei do PNE estabelece que esses saberes sejam explicitados e usa a expressão “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” para se referir ao seu conjunto [...] (BRASIL, 2017, p. 25).

Portanto, a legalidade do uso pedagógico do termo **saberes** está assegurada no processo de revisão da Proposta Curricular – QSN.

Para garantir maior visibilidade dos processos cognitivos (aprendizagem e desenvolvimento) dos educandos e da funcionalidade da tarefa docente, foram inseridos para a Educação Infantil e Ensino Fundamental quadros nos quais estão contemplados **saberes** e **aprendizagens**; neles, as aprendizagens estão localizadas abaixo dos saberes, se relacionam diretamente com sua construção e estão organizadas de acordo com a faixa etária e o ano. Para a EJA, os quadros estão organizados com saberes para o Ciclo I e o Ciclo II. Em todas as etapas e modalidades, os quadros indicam o aprofundamento e a complexidade a partir dos verbos e dos objetos de conhecimento. É preciso considerar

os conhecimentos prévios dos educandos, e as aprendizagens podem ser retomadas e ampliadas de acordo com o perfil das turmas e dos educandos.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22/12/2017, estabelece no artigo 2º, parágrafo único, o termo **aprendizagens essenciais** como aquelas que “[...] compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa [...]” (BRASIL, 2017a). Esse termo supera a ideia de conteúdos mínimos a serem desenvolvidos no período da escolarização, descaracterizando a educação como privilégio e seu caráter utilitarista, além de não hierarquizar nem priorizar nenhum conhecimento. Asseguram-se, assim, os princípios éticos, estéticos e políticos dos currículos, conquistas da democracia no Brasil.





EPG Elis Regina  
Foto: Eduardo Calabria

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

### **O conceito de avaliação da aprendizagem para a Rede Municipal de Educação**

O compromisso com a qualidade da educação requer que os processos de avaliação estejam alinhados à aprendizagem e ao desenvolvimento dos educandos, e ao Projeto Político-Pedagógico da instituição. Pensar a avaliação e seus processos no âmbito das reflexões acerca do currículo reveste-se de grande importância pelas implicações que podem ter na formação dos educandos.

É preciso compreender que avaliar implica acompanhar o caminho trilhado, a trajetória dos sujeitos envolvidos no processo educativo objetivando a inclusão de todos na construção de conhecimentos. Nesta compreensão, a avaliação processual e contínua é importante na concretização do currículo que visa ao desenvolvimento pleno dos educandos, considerando seus conhecimentos prévios e o contexto em que estão inseridos.

Portanto, a aprendizagem e o desenvolvimento do educando são o centro das ações na educação. A avaliação, centrada em quem aprende, é diagnóstica e inclusiva, e pretende subsidiar o planejamento e o replanejamento das práticas educativas e sociais, as estratégias utilizadas no contexto escolar e as intervenções e tomadas de decisão.

## Como avaliar?

O foco na qualidade do processo educativo requer avaliação individual e coletiva, tendo esta um papel de reflexão crítica e de repensar caminhos para o aprender. A avaliação está relacionada com os registros e o que fazemos a partir deles, considerando, prioritariamente, os saberes construídos pelos educandos por meio de suas vivências familiares, sociais e escolares, visando ao diagnóstico sobre o que os educandos já sabem e ainda precisam aprender e fornecendo aos educadores e aos próprios educandos dados concretos desse processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, almejar esse objetivo pressupõe que, com o diagnóstico, esse movimento seja mediador, partilhado com os pares e reflexivo, com propostas para alcançar os resultados mediante a qualidade durante o processo.

Quando conseguimos dimensionar essa função mediadora da avaliação é que alcançamos outra finalidade, qual seja, nortear a mediação do educador e da escola na formação integral do educando como cidadão autônomo, crítico, ético e solidário, sujeito de seu próprio conhecimento, capaz de ter sua própria visão de mundo, que saiba respeitar e conviver com a diversidade, colaborando, cooperando e estabelecendo vínculos de afetividade, de modo a buscar continuamente uma aprendizagem significativa direcionada para a vida. Tudo isso constitui a qualidade social da educação.

Aos educadores, individual e coletivamente, concerne a reflexão sobre as práticas pedagógicas, a análise do projeto educativo e dos saberes pretendidos no planejamento e a investigação dos saberes construídos pelos educandos num processo de acompanhamento e reflexão pautado no diálogo, que possibilite a busca de soluções e o planejamento da mediação da prática pedagógica e, se necessário, transformá-la, valorizando e respeitando o Tempo de Vida do educando.



As observações e os registros têm a função de subsidiar os educadores com um mapeamento da situação da turma e de cada educando, e o que fazer com estes dados. Fazem-se necessários o planejamento e a realização de intervenções significativas para que os educandos alcancem os objetivos propostos.

Nessa perspectiva, não se trata de medir ou classificar a aprendizagem dos educandos, mas de compreender que aprender é um processo de desenvolvimento humano e que todos somos capazes de aprender, agir, sentir e pensar.

É dessa forma que o educador pode encontrar elementos para refletir sobre as seguintes questões: o que fazer para que todos avancem? O que aprimorar? Elas nortearão o trabalho realizado com os educandos ao longo de sua vida escolar para que ele não seja fragmentado nos ciclos de formação e aprendizagem e se promova a inclusão de todos, num movimento dialético.

Deseja-se formar sujeitos críticos e autônomos; assim sendo, indagamos: em quais momentos a autoavaliação é oportunizada aos educandos? De forma individual ou em grupo, faz-se necessário que todos possam refletir sobre seu processo de desenvolvimento, seus avanços, seus desafios e suas potencialidades a fim de promover a aprendizagem com qualidade.

## **Avaliação e instrumentos**

Compreendendo a avaliação e sua finalidade, ressalta-se que os registros têm um papel fundamental na qualificação do processo de aprendizagem e dos resultados. Por registro, compreende-se toda forma de reflexão e expressão objetivas sobre momentos determinados do processo educativo e que permitem uma tomada de decisão fundamentada, tendo sempre em vista a ampliação da qualidade social da educação.

O registro também pode ser feito em formato de relatório, contendo a descrição de todas as etapas do processo em um semanário ou, então, em um “diário de bordo”, que contenha itens como frequência, participação ativa, convívio com os demais colegas, desempenho nas atividades, postura diante dos combinados realizados em sala de aula, relação educador-educando, apropriação e compreensão dos saberes necessários etc.

Outra forma indicada para organizar o registro e que propicia a participação da família dos educandos no processo é a sistematização das atividades produzidas por eles, por meio de um portfólio, ou seja, de uma pasta com as atividades mais significativas realizadas num determinado período, com os devidos registros do educador, que possibilita a visualização dos avanços e desafios e que revela diferentes aspectos da aprendizagem.

Em se tratando de Educação Infantil, vale ressaltar que a avaliação é realizada mediante o acompanhamento do desenvolvimento das crianças por meio da observação e do registro do professor, como portfólio e diário de bordo, entre outros. De acordo com o Parecer nº 20/2009, não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças nesta etapa de ensino.

O registro deve ser sistemático e atualizado sobre os acontecimentos do grupo e de cada educando por meio de diferentes instrumentos, incluindo, para o Ensino Fundamental e a EJA, testes, provas, trabalhos, portfólios, entre outros.

A avaliação externa em larga escala (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb) tem o objetivo de diagnóstico e é desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC); sendo assim, visa avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional.

Os resultados das avaliações externas são importantes para analisar a Educação em todo o país, servindo como uma ferramenta fundamental para a elaboração de políticas públicas e contribuindo para a definição dos direitos de aprendizagem que todo educando deve ter assegurado. Cabe às redes de ensino e às escolas criarem suas estratégias para garantir esse direito.

## REFERÊNCIAS



ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricelia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais**. Brasília (DF), 2013a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília (DF), 2015a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília (DF), 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf). Acesso em: 2 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 8, de 6 de março de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília (DF), 2012.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 15/2017**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Unesco, 2007a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e da Cultura. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 2 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sisfies/192-secretarias-112877938/seesp-esducao-especial-2091755988/12648-diretrizes-nacionais-para-a-educacao-especial-na-educacao-basica>. Acesso em: 2 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 6.571/08**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 2 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 27 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm). Acesso em: 2 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 27 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1). Acesso em: 2 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília (DF), 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 17 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Brasília (DF), 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 8 fev. 2019.

CANDAU, Vera. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera (Org.). **Reinventar a escola.** 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia.** 14. ed. São Paulo: Ática, 2014.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação. In: SOUZA, João Valdir Alves; GUERRA, Rosângela. **Dicionário crítico da educação.** Belo Horizonte: Dimensão, 2014.

FREIRE, Madalena. Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola. In: MORAIS, Regis de. (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 6. ed. Campinas: Papirus 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Soraia Napoleão et al. **Tendências contemporâneas de inclusão.** Santa Maria (RS): UFSM, 2008.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: Congresso de Educação Básica, 2013, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2013. p. 1-18. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf). Acesso em: 10 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GARCIA, R. L. Desafios de uma escola que tenta incluir numa sociedade excludente. In: **Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais**. Florianópolis: UFSC, 2003.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

GUARULHOS (SP). **Circulação**. Planejamento 2008. Disponível em: [http://servicos.guarulhos.sp.gov.br/06\\_prefeitura/secretarias/educacao/planejamento\\_sme\\_2008.pdf](http://servicos.guarulhos.sp.gov.br/06_prefeitura/secretarias/educacao/planejamento_sme_2008.pdf). Acesso em: 27 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular**: Quadro de Saberes Necessários (QSN). Guarulhos, 2009. Disponível em: [http://www.guarulhos.sp.gov.br/sites/default/files/ppp\\_qsn.pdf](http://www.guarulhos.sp.gov.br/sites/default/files/ppp_qsn.pdf). Acesso em: 20 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação educacional**. 2012. Disponível em: <http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/portal/php/gerarArquivo.php?txtID=66>. Acesso em: 27 set. 2019.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702014000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702014000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 maio 2016.

IVH - INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. **Diversidade e discriminação**. Caderno temático. (Projeto Respeitar É Preciso!). 2. ed. São Paulo: Instituto Vladimir Herzog, 2016.

LA TAILLE, Yves de. **A dimensão ética na obra de Jean Piaget**. São Paulo: FDE, 1994. p. 75-82. (Série Ideias, 20). Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_p075-082\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p075-082_c.pdf). Acesso em: 22 nov. 2018.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Sobradinho 107, 2001.

LUCKESI, Cipriano. **Estados de consciência e atividades lúdicas**. In: PORTO, Bernadete (Org.). Educação e ludicidade. Salvador: UFBA, 2004.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão escolar democrática**: definições, princípios e mecanismos de implementação. Escola de Gestores da Educação Básica. Sala Ambiente Políticas e Gestão na Educação. Curso de Especialização em Gestão Escolar. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Brasília: SEB/MEC, 2005. Disponível em: [http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala\\_politica\\_gestao\\_escolar/pdf/texto2\\_1.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf). Acesso em: 8 fev. 2019.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STEINER, Vera John; SOUBERMAN, Ellen. Posfácio. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VALENTE, José Armando. Integração do pensamento computacional no currículo da educação básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 864-897, set. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/29051>. Acesso em: 2 out. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2008 (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.









**Solange Turgante Adamoli**

Diretora do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas

**Ana Paula Reis Felix Pires**

Divisão Técnica de Currículo e Materiais Pedagógicos

**Patrícia Cristiane Tonetto Firmo**

Divisão Técnica de Formação – CEMEAD

**Simone Neves de Araújo Mariano**

Divisão Técnica de Programas e Projetos Complementares à Educação Básica

**Carolina Gilli Hadg Karkachi Rocco**

Divisão Técnica de Educação Ambiental

**Patrícia da Silva Matildes**

Divisão Técnica de Políticas para Diversidade e Inclusão Educacional

**Lúcia Cristina Ávila Bezerra**

Divisão Técnica de Avaliação

**Simone Garbi Santana Molinari**

Divisão Técnica de Formação

**Coordenação Geral** Solange Turgante Adamoli

**Coordenação do Grupo de Trabalho** Ana Paula Reis Felix Pires e Patrícia Cristiane Tonetto Firmo

**Grupo de Trabalho – Currículo**

Alessandra Herrero Garcia, Alexandre Thadeu Nóbrega de Freitas Coutinho, Ana Paula Rodrigues, Andréa Regina Assad Brandão, Andreia Januário dos Santos da Silva, Ângela Dezoti Consiglio, Angélica Aparecida Gonçalves Hirata, Bárbara Luísa de Souza Vieira Enbel, Carla Cristiane Berra, Cleomenes Pereira Casarin, Daniel Fagundes Martins, Debora Higino Carvalho, Debora Rosângela Philomeno Caputi, Denise de Oliveira Camargo, Eduardo Tomazelli Ferreira da Silva, Elaine Alonso Bernardo, Elba Cecília de Souza Fernandes, Elzi Teixeira Barbosa, Erika Paulina dos Santos, Fabiola Moreira da Costa, Fernanda Alves da Silva, Fernanda Ferreira Zeferino, Fernanda Lopes de Freitas Batista, Fernanda Mayumi Garcia Zerbinado, Isael José da Silva, Janaina Juvencio Leal Dias, Jaqueline Oliveira Nascimento, Jefferson Carvalho Pimenta, José Ferreira de Souza, Lidiane Chaves Zeferino, Luana de Souza Olivetti, Luana Lima Prodócio, Marcio Rodrigues De Matos, Maria Angélica Mateus Silva Cajá, Maria Cristina Zima Borsani Mesquita Mauricio, Marta do Rocio De Oliveira, Miriam Aparecida Marques De Campos, Miriam Augusto da Silva, Patrícia Maria de Oliveira, Patrícia Turgante, Paula Teixeira Araújo, Paulo Rogato Filho, Priscila Alves de Carvalho, Rafael de Arruda Bueno José Miguel, Regina Gomes Ferreira, Renata Calenti Freitas dos Santos, Renata Dallmann, Rita de Cassia Cardoso, Rodrigo de Mendonça Emídio, Sergio Andre Jauskas Ferreira da Silva, Silvia Piedade de Moraes, Simone Datoguea da Silva, Solange Rufino Martins Gomes, Soraia Carvalho de Andrade, Sueli Santos da Costa, Tamires Fernandes dos Santos, Ubiratan Rebelo Cepinho, Veronica Freires da Silva, Vicente Alves Batista, Victor Hugo Ramão Fernandes, Viviane Cristina dos Santos, Viviane Sena dos Santos, Willian Alves de Santana, Zenaide Evangelista Clemente Cobucci, Zuleica de Moraes Alves

**Participantes na Reelaboração da Proposta Curricular**

GT Currículo, Alexandre Mariano Santos Deirulli, Ana Maria Martins Biggi, Ana Paula Lucio Souto Ferreira, Andreia Gomes da Costa, Aretê Azevedo do Espírito Santo, Atonieta de Melo, Camila Zentner Tesche, Carlos Alberto Oliveira Gomes, Carolina Canedo Vicari, Célio Resende Mesquita, Chrestiane Vaz do Nascimento Silva, Cibele Duarte Talarito Sellim, Cristiane Aparecida de Almeida Pereira Silva, Cristiane Inocência, Débora Menezes da Silva, Dosilia Espírito Santo Barreto, Eduardo Augusto Ribeiro Ramiro, Elaine Brito Santos, Elen Graciele Martins, Eliana Ferreira Dias, Eliana Silva, Elisabete de Souza Lima Machado, Elisabete Rodas, Elisangela Monteiro Coimbra, Ellen Graciele Martins, Érica Borges Machado, Evelyn Maia Souto, Everton Arruda Irias, Fabio Alves Martins, Francisco de Assis Rocha Rodrigues, Giuliane Almeida Cubas, Giulliana Adamoli, Hime Gomes da Silva Candido, Jessica Blasques da Silva, Jéssica Danielle Pinto, Josinete Maria da Silva Mariano, Juliana Portella de Freitas, Larissa Daniele de Jesus Coelho, Letícia Muniz Magalhães da Cunha, Luciana Barbosa Dogini, Lucia Benedita Anacleto, Maly Magalhães Freitas de Andrade, Marcilene de Jesus Elvira Silva, Marcos Garcia Neira, Maria José Arruda da Silva, Maria Luiza de Mattos, Melissa Vilas Boas Cerqueira Brito, Monaliza Cristina Toledo Galucci Basto, Monica Herrero, Patrícia Maria de Oliveira, Patrícia Turgante, Rafael dos Santos Paixão, Raquel Carapello, Regina Aparecida Fernandes Basto Alves, Renata Ferreira Alves Dias, Regina Figueiredo Fernandes, Rodrigo Cortez Barato, Rodrigo de Souza Silva, Sandra Regina Leite de Campos, Sérgio Augusto Corsini dos Santos, Sérgio Henrique de Santana, Sílvia Ventura Ortiz, Tatiane Campos dos Santos, Thais Andrea de Carvalho Calhau, Thalita Wanderley Queiroz Rios, Thatiane Coutinho Melguinha, Tiago Cavalcante Gerra, Vera Lúcia de Oliveira Santos

**Divisão Técnica de Publicações Educacionais**

Alecsandra Nobrega, Anna Solano, Bárbara Bráz, Carla Maio, Camila Rhodes, Danielle Andrade, Diego Alves, Eduardo Calabria, Fábica Costa, Mateus Carvalho, Paulo César Marques e Rodrigo Medrado.

**ASSESSORIA TÉCNICA****Fundação Carlos Alberto Vanzolini**

**Presidente da Diretoria Executiva** João Amato Neto

**Gestão de Tecnologias em Educação**

**Direção da Área** Guilherme Ary Plonski

**Coordenação Executiva** Beatriz Scavazza e Luis Marcio Barbosa

**Gestão de Projetos** Renata Simões e Marcela Bauer

**Coordenação Pedagógica** Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

**Apoio Pedagógico Especializado** Adriana Weigel, Andréa Luize, Angela Corrêa da Silva, Carlos Eduardo Fernandes Junior, Cenise Monte Vicente, Eliane Yambanis, Felipe Venâncio Barbosa, Fernanda Moreno Cardoso, Isabel Porto Filgueiras, Maria Paula V. Zurawski, Maria Silvia Brumatti Sentelhas, Marisa Vasconcelos Ferreira, Paulo Cunha

**Produção Editorial** Denise Blanes, Priscila Garofalo, Priscila Risso, Tatiana F. Souza, Valéria Aranha

**Diagramação e Projeto Gráfico** Adesign



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE GUARULHOS

