QSN
QUADRO DE SABERES NECESSÁRIOS

Caminhos e Possibilidades na

Construção dos Currículos:

Gestores, Supervisores, Professores Readaptados e Agentes Escolares

FORMAÇÃO 2020

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Guarulhos/SP

Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas - DOEP

Volume 17 de 25

PREFEITURA DE GUARULHOS

Prefeitura de Guarulhos
Secretaria de Educação

Gustavo Henric Costa
Prefeito de Guarulhos

Alex Viterale
Secretário de Educação

Fábia Aparecida Costa
Subsecretária de Educação

Solange Turgante Adamoli
Diretora do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas

FICHA TÉCNICA

Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas - DOEP

Divisão Técnica de Currículo e Materiais Pedagógicos

Ana Paula Reis Felix Pires , Antonieta de Melo , Eduardo Augusto Ribeiro Ramiro, Jessica Blasques Da Silva, Janaína Juvêncio Leal Dias, Tamires Fernandes dos Santos, Camila Zentner Tesche, Luzia Feliciano Barros dos Santos, Floriza Garcia Chagas (Flor Garcia), Iranara Saraiva Alves Feitoza, Talita Cerqueira Brito, Thatiane Coutinho Melguinha.

Assessoria Técnica

Fundação Vanzolini / Carlos Eduardo Fernandes

Divisão Técnica de Publicações Educacionais

Projeto Gráfico: Anna Solano e Eduardo Calabria.
Fotografia: Camila Rhodes e Eduardo Calabria.
Colaboração: Bárbara Braz, Carla Maio, Danielle Chaves, Diego Alves, Maira Kami, Mateus Barboza, Rodolfo Santana e Rodrigo Medrado.

Secretaria de Educação
Rua Claudino Barbosa, 313 - Macedo
Guarulhos/SP - CEP: 07113-040

Portal da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos
http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br

Guarulhos, 2021

FORMAÇÃO 2020

Caminhos e Possibilidades na

Construção dos Currículos:

Gestores, Supervisores, Professores Readaptados e Agentes Escolares

Educadores da Rede Municipal de Guarulhos

A formação permanente, em face das constantes mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, sobretudo com o avanço tecnológico que nos impulsiona a uma formação humana alinhada às necessidades do século XXI, notadamente, constitui um dos elementos centrais para o enfrentamento dos desafios que surgem.

Nos últimos tempos, sobretudo ante as problemáticas agravadas e impostas pela pandemia de Covid-19, tem sido inegável a função social da escola pública, não somente em assegurar conhecimentos considerados relevantes para a formação dos educandos, mas como lugar de aprendizagem dos sujeitos em sua integralidade, considerando as diversas dimensões do desenvolvimento humano, por meio de um processo educativo que viabilize o uso de diferentes espaços da escola e do território em que se encontra, e que também valorize as interações sociais estabelecidas, em busca da formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de fazerem uso dos conhecimentos aprendidos para o bem comum e para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Isso só é possível quando os profissionais da educação, trabalhando em conjunto, promovem ações que favoreçam o exercício de uma escuta ativa e a abertura de espaços de atuação participativa, que garantam aos educandos “vez e voz”, para que possam assumir seu papel de protagonistas no processo educativo.

As publicações que compõem esta coletânea são o resultado da sistematização da formação permanente realizada pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA Currículo, no ano de 2020, que compôs a jornada de trabalho dos servidores da Educação durante as medidas de combate e prevenção ao SARS-CoV-2, tais como o distanciamento físico das escolas e equipamentos de educação e o isolamento social, a fim de se manter o compromisso com a valorização profissional.

Assim, desejamos que essas publicações sejam parte da história coletiva da Rede Municipal, cujo sucesso se vê, de fato, no chão da escola, objetivo maior do nosso trabalho.

Boa leitura e reflexões!

Alex Viterale

SUMÁRIO

1. Introdução.....13

CAPÍTULO 1 – Concepção de Educação: Educação Integral e Educação em Direitos Humanos.....15

1.1. Ser profissional da educação: o lugar que também habito.....15

1.2. Educação Integral no QSN.....16

1.3. Educação Integral e Educação de Tempo Integral.....19

1.4. Direitos humanos e a implementação do QSN.....20

1.5. ONU: Dimensões.....21

1.6. Direitos Humanos: o QSN na escola e a construção da cidadania.....22

1.7. Delicadeza e Escuta.....23

CAPÍTULO 2 – Diversidade e Inclusão.....25

2.1. A escola de muitos.....25

2.1.1. Inclusão Educacional no QSN.....27

2.1.2. Escolaridade média de brancos e negros no país (1992 a 2013).....31

2.1.3. A escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e o início do XX e os desafios para o século XXI.....33

2.1.4. A migração ao longo da história da cidade de Guarulhos.....34

2.1.5. Imigrante, emigrante ou migrante?.....35

2.1.6. Inclusão Educacional de migrantes no QSN.....36

2.2. A escola para todos e todas.....39

2.2.1. Inclusão Educacional dos educandos com deficiência – QSN..... 40

2.2.2. Compartilhando práticas..... 42

2.2.3. A educação de pessoas surdas e a Libras: o ensino de surdos..... 46

2.2.4. Os surdos no QSN em diálogo com a legislação nacional..... 47

2.2.5. O trabalho coletivo para a promoção das aprendizagens (QSN Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA)..... 48

2.2.6. As necessidades contemporâneas para uma sociedade inclusiva e diversa..... 50

2.2.7. A Legislação Municipal de Guarulhos e a implementação do QSN.....51

CAPÍTULO 3 – O protagonismo das infâncias guarulhenses..... 53

3.1. As representações das Infâncias Guarulhenses: Os tempos das infâncias e suas vozes..... 53

3.1.1. O protagonismo das Infâncias Guarulhenses na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – o QSN..... 55

3.1.2. Protagonismo e Participação.....57

3.1.3. A urgente e necessária escuta das infâncias..... 59

3.1.4. Os espaços das infâncias durante a pandemia causada pela Covid-19, após a pandemia e o universo da educação..... 61

3.1.5. O protagonismo das infâncias Guarulhenses na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.....64

3.2. Os espaços internos e externos da educação dedicados à infância.....66

3.2.1. Compartilhando experiências.....66

3.2.2. As aprendizagens e interações das infâncias guarulhenses: Mediação das aprendizagens em diálogo com os sujeitos do lugar.....68

3.2.3. Um olhar sobre as interações das crianças pequenas e a Educação Infantil.....70

3.2.4. O protagonismo das infâncias Guarulhenses e as aprendizagens definidas no QSN Educação Infantil e Ensino Fundamental.....72

3.3. A educação a partir da diversidade dos gêneros.....72

3.3.1. A identidade de gênero e as garantias presentes no QSN.....73

3.3.2. O trabalho coletivo para a promoção das aprendizagens (QSN Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA).....77

3.3.3. A discussão sobre a educação de todos nos PCNs, DCNs e BNCC.....78

3.3.4. Objetivo 5 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas).....81

3.3.5. O cotidiano das reflexões sobre as identidades de gênero.....83

CAPÍTULO 4 - Processos de Comunicação e Expressão 85

4.1. O educando e as tecnologias.....85

4.1.1. Tecnologias na Aprendizagem.....86

4.1.2. Para além dos computadores e celulares.....**93**

4.1.3. Compartilhando experiências.....**94**

4.1.4. A educomunicação como campo de estudos.....**96**

4.2. As Artes.....**97**

4.2.1. Arte e o QSN.....**100**

4.2.2. Artes e a Educação Infantil.....**102**

4.2.3 Artes e o Ensino Fundamental.....**104**

4.2.4. Artes e a Educação de Jovens e Adultos.....**105**

4.2.5. Ana Mae Barbosa no ensino das Artes.....**107**

4.2.6. O Museu Virtual do Desenho da Criança.....**110**

4.3. Educação Física.....**110**

4.3.1. Educação Física como Linguagem.....**112**

4.3.2. O Educando e a Educação Física no contexto da EJA.....**113**

4.3.3. As práticas corporais nos campos de experiências.....**114**

4.3.4. Diálogos da Educação Física com os objetivos da Unidade Educacional.....**115**

4.4. Alfabetização, Letramento e a Língua Portuguesa.....**116**

4.4.1. Ambiente alfabetizador.....**117**

4.4.2. O educando em seu processo de comunicação e expressão.....**118**

4.4.3. O educando, a língua e a cultura portuguesa no contexto da EJA.....**119**

4.4.4. O cenário linguístico na Educação Infantil.....121

4.4.5. O embate sobre os métodos de alfabetização.....122

4.5. A Língua e Cultura Inglesa.....124

4.5.1. A Língua e Cultura Inglesa na Educação no Ensino Fundamental.....124

4.5.2. A Língua e Cultura Inglesa na Educação de Jovens e Adultos.....126

CAPÍTULO 5 - Avaliação.....127

5.1. QSN e avaliação.....127

5.1.1. Avaliação, registro docente e mediação coordenadora.....128

5.1.2. Recursos e formas para a avaliação processual.....129

5.1.3. Projeto Âncora e avaliação processual.....130

5.1.4. Gestão dos processos de aprendizagens.....131

5.1.5. Avaliação como ação cotidiana: princípios e conceitos da avaliação.....132

5.2. Avaliação das unidades educacionais.....133

5.2.1. Por que a avaliação institucional é importante?.....134

5.2.2. Avaliação Institucional: Processos participativos em busca da qualidade.....135

5.2.3. A autoavaliação e possibilidades de diálogos.....136

5.2.4. O Projeto Político Pedagógico.....137

5.2.5. Avaliação no município de Guarulhos.....138

5.2.6. Avaliação e qualidade da educação.....140

5.3.1. Caminhos e descaminhos da avaliação educacional.....144

5.3.2. Conselho Participativo de Classe e Ciclo.....146

5.3.3. A avaliação com foco na aprendizagem.....155

5.3.4. Conceito de qualidade na educação.....156

5.3.5. Possibilidades e limites para a construção de uma educação pública voltada para a qualidade social.....157

5.3.6. Avaliação e leitura de mundo.....158

Considerações finais 161

Referências Bibliográficas.....162

INTRODUÇÃO

A presente publicação retrata a sistematização do curso "Caminhos e Possibilidades na Construção dos Currículos", oferecido pela Secretaria de Educação por meio do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP) e realizado por Gestores, Supervisores, Professores Readaptados e Agentes Escolares no ambiente Virtual de Aprendizagem – **AVA – Currículo**, com o objetivo de aprofundar a concepção de educação expressa na Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários – QSN (Guarulhos, 2019), nos volumes Introdutório, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, bem como promover estudos da teoria e da prática em sua implementação.

Nesta publicação, os cinco módulos oportunizados no AVA - Currículo estão reunidos nos capítulos: 1. Concepção de Educação: Educação Integral e Educação em Direitos Humanos; 2. Diversidade e inclusão; 3. O protagonismo das infâncias guarulhenses; 4. Processos de Comunicação e Expressão; 5. Avaliação. Em cada capítulo, também são apresentadas sugestões de aprofundamento no item "Para saber mais!".

Objetiva-se que esta publicação proporcione boas inspirações, contribua com o aprofundamento dos estudos, debates e reflexões no intuito de nortear os currículos das escolas e a prática educativa dos profissionais da Educação. Além disso, que possibilite também o acesso de todos às temáticas abordadas e subsidie a formação permanente.

No intuito de contribuir com nossas reflexões gostaríamos de compartilhar uma mensagem do Carlos Eduardo (Cadú) Fernandes Júnior, assessor técnico que teve importante atuação no desenvolvimento da referida formação:

Fazer educação não é um ato que se faz sozinha(o) em prédios e edifícios com suas luzes de ligeiro tremor. Foi no encontro que os educadores de Guarulhos se lançaram a criar na pluralidade de suas vozes. Foi assim que li e reli o QSN (2019), ouvi as falas de educadores, depois de muitas trocas e políticas de consensos para o que viria a continuar a história da educação desta cidade. Em diálogo com o passado, disputando o presente e imaginando o futuro pude experienciar saberes que não

se furtam a propor outros caminhos para as garantias dos direitos de todos os educandos, seja no Centro ou em Bonsucesso, seja no Pimentas ou no São João. Mais do que um documento, marca a centralidade do processo pautado nos educandos e, por isso, faz-se contemporâneo, a despeito das dificuldades de nossos dias.

O início de 2020 anunciou-se que nos lançaríamos ao sem fim dos encontros a distância e na mobilização de uma cidade inteira para acolher as muitas infâncias, juventudes e culturas do mundo adulto. Era mais do que a experiência educativa, era também a assistência, a alimentação, o amparo, a acessibilidade para permitir que crianças, jovens e adultos pudessem manter-se em práticas de estudos. Escolas não são prédios, são ações de educadores com os educandos. Partindo desta premissa as/os profissionais da educação da cidade mantiveram-se em um processo formativo que considerou os novos contextos de trabalho remoto, em práticas de isolamento social, em movimentos com os muitos lutos que nos atingiam.

Educadores de Guarulhos estiveram na busca ativa para que os saberes organizados intencionalmente pela escola não se desfizessem no vazio de nossos dias. Foi assim que realizamos juntos os estudos sobre a Educação Integral, educação em Direitos Humanos, educação inclusiva, os protagonismos dos educandos dessa cidade imensa, os processos relacionados a avaliação e os saberes das diversas áreas dos currículos das instituições educacionais da cidade. Estivemos dos dias e noites a pensar e agir para outros cenários possíveis, para a educação das muitas culturas que compõem a cidade. Assim nos manteremos!

Para lermos juntos o mundo que compartilhamos, ainda que com a pandemia (2020, 2021) temos a defesa de uma experiência educativa atenta às interações e experiências dos educandos em relação com o território que sustentam e constroem, nas muitas identidades, nas infinitas interações e no ato de esperançar por outros tempos. Agindo diariamente para a superação das desigualdades que seguem a nos assolar.

É com grande admiração pelos educadores de Guarulhos que continuo a viver com o muito que me ensinaram. Saio desta experiência com um horizonte mais largo e sabendo que outras políticas educacionais podem se materializar quando uma rede se reúne para conversar, planejar e fazer outros dias e noites. Estejam bem! Cuidem de si e de todos ao redor!

Carlos Eduardo (Cadú) Fernandes Junior

1. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários - QSN (Guarulhos, 2019) da cidade de Guarulhos estabeleceu um conjunto de processos que articulam as diferentes atuações da comunidade escolar. É na orientação coletiva e nas ações articuladas às dimensões da Educação Integral, assim como nas relações com o território educativo que as práticas pedagógicas se constituem.

Neste capítulo, apresenta-se a Educação Integral e a sua relação com os direitos humanos. Um aprofundamento conceitual, entrelaçado com as premissas dos aspectos da educação integral presentes no QSN (Guarulhos, 2019), para a investigação e o diálogo permanente com o território educativo.

1.1 Ser profissional da educação: o lugar que também habito

O território educativo em que os educandos, educadores, a escola e a comunidade vivem e como ocorrem às interações nesse espaço devem ter como fundamento a Educação Integral e uma Educação pautada nos Direitos Humanos.

Em cada território, há nomes e histórias circulando o tempo todo, bem como saberes expressos de muitas maneiras e práticas culturais que trazem a marca da sociedade contemporânea. Evidentemente, os sujeitos da educação têm uma morada, um campo de interações em um território que não se resume à escola. As infâncias, as juventudes e as culturas do mundo adulto pertencem a um território vivo e com múltiplas interações.

As ações educativas precisam estar articuladas com as necessidades e as demandas do território em que atuam. Para isso, o envolvimento da comunidade escolar nas propostas, nas decisões e nas práticas das escolas são fundamentais para uma Educação Integral, humanizadora, inclusiva, que acolhe, escuta e promove o desenvolvimento humano.

1.2. Educação Integral no QSN

Compreende-se a Educação Integral como uma concepção na qual a educação é vista como ações coletivas que promovem o desenvolvimento dos sujeitos em sua totalidade. 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, se faz necessário que a organização do trabalho pedagógico considere a participação da comunidade escolar desde o planejamento até a apreensão 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. As aprendizagens e o desenvolvimento humano são entendidos como um processo contínuo e multidimensional.

Com base no trabalho de consolidação das discussões presentes na Rede Municipal de Guarulhos, o QSN (Guarulhos, 2019, p. 15 a 21) define, em regime colaborativo e não linear, que a experiência de Educação Integral nas unidades educacionais da cidade precisa estar pautada nos oito aspectos propostos com o objetivo de potencializar tal experiência para todos os educandos, os quais são assim expressos:

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.

A organização do trabalho expressa com a centralidade no educando está pautada no princípio de que a escola considere as experiências de aprendizagens com "base nos contextos social e cultural" (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p. 17).

Isto nos leva a ampliar os esforços para que o Quadro de Saberes Necessários esteja permanentemente em diálogo com as ações e com os sujeitos da aprendizagem.

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

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.

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.

Intersetorialidade – território, agentes da comunidade e demais equipamentos públicos – Intersetorialidade é a articulação entre aprendizagens, tempos, espaços, relações e práticas cotidianas que se encontram em um mesmo território, reafirmando a participação e a integração social do indivíduo. De acordo com a Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários – QSN (Guarulhos, Introdutório, 2019, p. 19):

> *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.*

O aspecto da intersetorialidade coloca a unidade escolar em articulação

com todas as ações do território educativo. Esta é uma ideia fundamental, pois expande o campo de ação, ainda que reafirme o espaço necessário da educação formal. Ao dedicar-se à formação das infâncias, juventudes e culturas do mundo adulto diariamente, a escola também dialoga com seus responsáveis, passa a ter uma condição de fala e de formulação de estratégias diferenciadas de outros equipamentos do lugar. A escola é determinante para uma comunidade, pois ampara, forma, cuida, antecipa situações e tem a condição de estabelecer diálogos potentes, mas sem se encerrar nela mesma, permitindo o que é definido como uma Cidade Educadora, ideia que foi concebida pela pesquisadora Beatriz Goulart ao propor e acompanhar políticas de articulação de territórios educativos.

Espaços para aprendizagem - Os diferentes espaços existentes na escola e também em seu entorno, sob a perspectiva da Educação Integral, são considerados educativos, pois expressam, em sua ambiência, o modo de conceber e compreender a educação. O ambiente é um fator que pode estimular ou inibir o desenvolvimento humano em sua completude. Esse aspecto está diretamente relacionado à multidimensionalidade, pois se consideram os múltiplos aspectos da formação humana.

A escola é lugar de aprendizagens há muito tempo. Documentos como o Ratio Studiorum de 1599 contribuem com a compreensão histórica da organização dos espaços e ambientes, com suas lógicas, mapas de sala e em como dispor o conhecimento no espaço. No entanto, há mais de um século evidenciam-se outros processos educacionais que consideram o contexto total da experiência educativa, fazendo com que a sala de aula e a escola não sejam os únicos espaços dedicados à formação educacional. Nestes cenários, firmam-se como princípios organizadores das formações as relações da escola com "seu entorno" (GUARULHOS, Introdutório, p. 20), criando novos pressupostos para reorganizar as ações da unidade escolar para além dos muros e dos portões.

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.

Esta dimensão da educação integral expressa no QSN (Guarulhos, 2019) destaca os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 que foi criada como um conjunto de ações para todos os países que compõem a Organização das Nações Unidas para um futuro melhor e é composto por 17 itens:

1- Erradicação da pobreza; 2- Fome Zero e agricultura sustentável; 3- Saúde e Bem-estar; 4- Educação de Qualidade; 5- Igualdade de gênero; 6- Água potável e Saneamento; 7- Energia acessível e limpa; 8- Trabalho decente e crescimento econômico; 9- Indústria, inovação e infraestrutura; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 12- Consumo e produção responsáveis; 13- Ação contra a mudança global do clima; 14- Vida na água; 15- Vida terrestre; 16- Paz, Justiça e instituições fortes; 17- Parcerias e meios de implementação. Para conhecer mais sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Agenda 2030, acesse; https://brasil.un.org/pt-br/sdgs.

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 uma é mais valorizada em detrimento de outra, e sim articuladas entre as várias áreas do conhecimento; isso porque os saberes são indissociáveis entre si.

1.3. Educação Integral e Educação de Tempo Integral

Os aspectos da Educação Integral presentes no QSN (Guarulhos, 2019) são pautados em um conjunto de experiências nacionais que, permanentemente, ressignificam a escola de nosso tempo. Vale destacar que o conceito de Educação Integral e o de educação em tempo integral são diferentes.

Nesta discussão, o professor Miguel Arroyo (2012), referência nacional no campo da Educação Integral, afirma que é preciso evidenciar que ela não é educação em "tempo" integral. São coisas distintas, embora se complementem, pois o significado da educação integral está além da ampliação do tempo de permanência do educando na escola, e independe desta para acontecer. Arroyo (2012) aponta ainda, que a Educação Integral preconiza as dimensões dos sujeitos de forma complexa, relacionando as subjetividades que nos constituem, assim como nossa condição de vida no lugar que ocupamos no mundo. Reconhecendo que o tempo na escola é um período da vida do educando, as discussões sobre Educação Integral procuram revelar as outras experiências que os sujeitos das infâncias, juventudes e do mundo adulto constroem em seus cotidianos no trabalho, na família, na relação com o território em que vivem ou com base nas dimensões subjetivas que os constituem. A escola passa, então, a ser um centro de formação humana. Sendo essa formação

complexa, necessariamente será preciso reconhecer as diferentes experiências de vida dos sujeitos dentro e fora da unidade escolar, com forças e marcas distintas, mas que definem a experiência e a forma de estar no mundo de cada pessoa.

1.4. Direitos Humanos e a implementação do QSN

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" (Guarulhos, Introdutório, 2019, p. 11). Portanto, são necessárias ações articuladas aos princípios expressos nas diretrizes dos Direitos Humanos (DH), na constituição de uma prática educacional integral, e na implementação do QSN (Guarulhos, 2019).

A fim de aprofundar os estudos sobre Direitos Humanos, a professora e pesquisadora Cenise Monte Vicente afirma que, para além de um conjunto de conteúdos pedagógicos, os Direitos Humanos são parte fundamental do processo civilizatório, sendo uma proposta de como queremos viver e um padrão relacional e norteador da democracia, em que o direito se encontra subscrito para todos.

Nascida no período pós-guerra e elaborada por diversos representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada em 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris (Disponível em https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos).

Após a Assembleia, o conjunto de direitos enunciados na Declaração foi levado pelos países membros das Nações Unidas e transformados em leis nacionais. Assim, é possível perceber que o enunciado na Declaração dos Direitos Humanos, também se faz presente em nossa Constituição, como por exemplo, o direito à vida, o direito ao trabalho, dentre outros.

Os Direitos Humanos estão presentes em diversos processos históricos, como na Revolução Francesa, e nas diferentes lutas contra a escravidão no mundo. Além disso, eles permeiam religiões e concepções político-partidárias que foram se desenvolvendo em diferentes nações e contextos. No entanto, enquanto uma proposta envolvendo muitas nações, que propõe um projeto de humanidade, sua organização data do século XX, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Os Direitos Humanos foram formulados em um momento histórico de superação da destruição e da enorme fragilidade vivida pelos países envolvidos direta e indiretamente na luta contra o nazifascismo. Foram declarados em 10 de dezembro de 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU) em sua Assembleia Geral, aberta por Osvaldo Aranha, representante do Brasil. Portanto, o país tem uma participação histórica nesse trabalho.

No entanto, tais direitos têm sido distorcidos por parte da imprensa e das redes sociais e ainda são desconhecidos pela maioria da sociedade. Não são lidos, estudados, compreendidos e encontram uma oposição perversa, na medida em que quem tece críticas não sabe que a sua própria qualidade de vida depende desses direitos.

O centro dessa conquista é **o direito a ter direitos**. Além disso, trata-se da formulação de um bem comum para todos os seres humanos, pautado na dignidade da pessoa. O respeito à diversidade, à pluralidade e à possibilidade de um mundo comum, é o objetivo final que visa garantir as declarações, as constituições e os tratados que são inspirados no conceito de Direitos Humanos.

1.5. ONU: Dimensões

As dimensões para a construção da carta em defesa dos Direitos Humanos aprovada pela ONU são pouco conhecidas pela maioria das pessoas. Sob o forte impacto da Segunda Guerra Mundial, principalmente o holocausto promovido pelo nazismo, foi elaborada a declaração assinada pelos países-membros sob o título de “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Cada autoridade nacional a levou para suas assembleias constituintes, a fim de incorporar aqueles direitos declarados às suas leis. Essas sedimentações de institucionalidade fortaleceram os direitos ali previstos.

No Brasil, a Constituição de 1988 é um exemplo de incorporação dos direitos declarados em 1948. Ela contém e detalha direitos, por exemplo, em relação à saúde, à educação, à família, ao trabalho e à assistência social. No entanto, ainda que estejam escritos na Constituição, ela não é suficiente para ordená-los, são necessárias leis ordinárias que detalhem tais direitos. O direito da criança, previsto no artigo 227, foi ordenado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente; o direito à saúde, pela lei do Sistema Único de Saúde; os direitos dos mais vulneráveis, pelo Sistema Único de Assistência Social e os direitos à educação, pela Lei nº 9.394/96 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

A ONU, desde 1948, organizou mais do que declarações, existe um avanço dos propósitos quando, após muito debate e consenso, são formalizadas as convenções internacionais. Quando um país assina uma convenção, o governo se compromete a inserir aquela normativa à legislação nacional. Quando não cumpre o compromisso assumido, passa a responder a uma corte internacional e sofre sanções. Vamos analisar como exemplo os direitos relacionados às crianças e aos adolescentes.

Os direitos da criança foram declarados em 1959. Trinta anos depois, em 20 de novembro de 1989, houve a Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Nossa Constituição de 1988 já incorporou no artigo 227 o debate que estava em fase final no processo da Convenção. Devido a isso, não houve necessidade de incorporar algo novo na Constituição Federal. E para que os direitos da criança e do adolescente fossem detalhados, em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente. É possível perceber quantos anos de debate e construção: 1959; 1988; 1989 e 1990. Um direito promulgado não garante que ele exista naturalmente – ele precisa ser conhecido e exigido. Mesmo com este processo de construção, isto não impediu que o Brasil fosse denunciado em cortes internacionais por descumprir essas prerrogativas ou mesmo atuar na garantia dos direitos das crianças.

Só existem direitos quando existe exigibilidade, quando está claro quem são os sujeitos de deveres e que o sistema existe para alguém reivindicar respeito aos direitos quando ameaçados ou violados.

1.6. Direitos Humanos: o QSN na escola e a construção da cidadania

A educação é um direito social fundamental e tem como desafio a transformação da sociedade na superação de preconceitos e barreiras sociais de manutenção das desigualdades econômicas, culturais, de gênero, raça e etnia, dentre 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 – QSN (Guarulhos, 2019) 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 escolas democráticas, possibilitando 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 (Guarulhos, 2019), 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".

1.7. Delicadeza e Escuta

A escuta das crianças, dos jovens e dos adultos é um dos elementos que podem auxiliar no cumprimento de seus direitos. A professora e pesquisadora

Cenise Monte Vicente destaca como alguns direitos mostram a presença da delicadeza e o que significa acolher a criança, pois tratam da liberdade, do respeito, da dignidade e trazem o direito da criança ao brincar e se divertir. Nas palavras da professora, todos esses direitos pressupõem a escuta, a capacidade do adulto em ouvir a criança, observá-la e se comprometer. Para a professora e pesquisadora Cenise Monte Vicente: “Ouvir é a base para aprendizagem e muitas vezes queremos que os educandos nos escutem. No entanto, é importante considerar que a aprendizagem ocorre por meio da reciprocidade”.

2. DIVERSIDADE E INCLUSÃO

A Inclusão dos educandos da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, o conjunto de ações que norteiam o trabalho, assim como a garantia de processos atentos aos direitos de cada um, objetiva sempre as aprendizagens e o desenvolvimento dos educandos.

Assim, na articulação dos trabalhos, é fundamental que estejam anunciadas as formas de diálogos, a partir das necessidades do atendimento de todas as identidades, assim como as formas de acolhimento e articulação das aprendizagens com todos os educandos.

Não se educa para a inclusão, mas educa-se na inclusão de todos, cada educador da cidade de Guarulhos integra, neste momento, um grande conjunto de saberes em constituição, uma rede inteira que se lança a aprender com cada sujeito que ingressa nas instituições educacionais da cidade. Dessa maneira, é fundamental assegurar o direito de viverem processos educativos que dialoguem com suas necessidades de atendimento educacional especializado e suas múltiplas possibilidades de interações, comunicações e diálogos, os quais constituem-se na diversidade.

2.1. A escola de muitos

Nas últimas três décadas, o Brasil passou por grandes transformações no campo da educação, criando narrativas do senso comum afirmando que a escola do passado era “muito melhor”. A pergunta que se refaz passa a ser outra: melhor para quem?

Ao longo dos últimos 20 anos, o ensino fundamental foi universalizado no Brasil, com garantia de matrículas nas redes públicas para todas as crianças e adolescentes no tempo certo, em diálogo com uma política educacional que construiu muitas escolas e começou a repensar os tempos das crianças nas escolas. Para confirmarmos ou não esta afirmação, é importante olhar para as fundações das escolas em que os educadores da Rede Municipal de Guarulhos trabalham. Se o ensino fundamental foi universalizado com a partilha entre estados e municípios,

a Educação Infantil ainda precisa de muitos investimentos até a sua universalização em toda a extensão nacional. Ainda assim, são inegáveis os esforços públicos para a ampliação e o atendimento das crianças pelas unidades de ensino. Se no passado, a Educação Infantil era associada ao campo da assistência social ou das iniciativas privadas, hoje há um número cada vez maior de escolas que atendem também as muitas infâncias das cidades.

No crescimento das áreas urbanas ao longo deste período, ocorreram mudanças radicais no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos, tornando perceptível a presença das juventudes nas salas de aulas. São adolescentes e adultos que não puderam concluir seus estudos no tempo devido, por muitas razões, seja por questões de trabalho, por nenhum acompanhamento para que pudessem manter-se na escola ou, ainda, devido a reiteradas reprovações no Ensino Fundamental. Sem contar as marcas de nossas desigualdades de gênero, segundo as quais meninas, adolescentes e mulheres são vítimas da violência doméstica e sexual, sendo excluídas das escolas, ora pelas famílias, ora pelas escolas, quando não pela família e escola juntas.

Se a escola hoje é outra, esta história deve-se à luta para ter, em seu interior, a presença da diversidade, superando discursos tão comuns à escola do século XX, tais como: *"escola é lugar de gente que quer estudar e se você não está feliz com esta escola tem gente esperando por uma matrícula aqui"*. A escola reproduzia a lógica patronal à espera da educação dos corpos dóceis e disciplinados perfilados nas carteiras das salas de aula. Com a universalização do Ensino Fundamental, por exemplo, já não é mais possível se valer dessa narrativa. É preciso insistir, compreender os sentidos do fracasso escolar, enfrentar as lógicas de exclusão social que se expressam de muitas maneiras, inclusive na indisciplina e nos baixos níveis de aprendizagem.

Na escola de boa parte do século XX, estar limpo, com roupa passada e sem vincos, com sapatos lustrados e com a unha cortada era o começo de uma vida escolar. Sem esses "pré-requisitos" a experiência educacional sequer começava. Havia um corte inicial da experiência que se abatia sobre a população mais pobre, com marcas ainda mais profundas em meio à população negra de nosso país. Sendo assim, afirmar que a educação do passado era melhor requer sempre um complemento: melhor para quem?

Desde a Constituição Federal de 1988, temos a construção de um aparato legal que assegura o acesso e a permanência da diversidade ao longo da educação básica. A escola é o lugar da diversidade e possivelmente uma das experiências

formativas mais potentes ao longo da vida, exatamente por ser uma experiência para todos.

Ainda que estejamos em um lugar melhor do que há 30 anos, é preciso estabelecer princípios para o trabalho cotidiano atento à diversidade na escola. São infâncias e juventudes, assim como as culturas do mundo adulto (sempre no plural), que definem as diferentes abordagens para a prática pedagógica. Ensinar e aprender na diversidade requer uma mudança de paradigma que lança os educadores a uma pesquisa sem fim, para criar os melhores caminhos para a mediação das aprendizagens. Não há uma forma homogênea que dará conta das diferentes leituras de mundo e condições de aprendizagem nos espaços escolares. Será preciso construir novos consensos sem nunca nos desvencilharmos dos sujeitos das aprendizagens: os educandos. Não se ensina para a diversidade, mas sim na diversidade!

2.1.1. Inclusão Educacional no QSN

O QSN (Guarulhos, 2019) reafirma a necessidade de articulação para a garantia do acesso e permanência de crianças, adolescentes e adultos nas unidades da Rede Municipal de Ensino, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, ou na Educação de Jovens e Adultos da cidade de Guarulhos. Acompanhe o excerto do texto “Diversidade e Inclusão Educacional” apresentado no volume Introdutório do documento:

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 (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p. 31).

Possivelmente, não há políticas educacionais estaduais e municipais, dos últimos 16 anos, que não tenha tentado se lançar ao campo das garantias do direito a conhecer a história e as culturas africana, afro-brasileira e indígena. No entanto, ainda que timidamente, estes conteúdos se anunciam nas unidades educacionais pelo país afora. O mercado editorial abriu as portas para a publicação de livros que tratem desta temática e nos últimos anos passamos a uma discussão que se aprofunda sobre a educação decolonial. Trata-se de um conjunto de estudos que apresenta uma perspectiva crítica da realidade, partindo da leitura de intelectuais que não se ocupam da narrativa hegemônica eurocêntrica ou do hemisfério norte do globo terrestre, e valem-se de uma articulação com os saberes expressos por outras culturas e representações de mundo.

Isto posto, é preciso ainda estudos na íntegra da legislação nacional e municipal que regulam este estado de garantia de direitos a partir da organização e práticas asseguradas pelas unidades escolares, tais como dos marcos legais expostos a seguir:

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LEI Nº 6.494, DE 12 DE MAIO DE 2009.

Torna obrigatório o tema história e cultura afro-brasileira e indígena no programa de ensino dos estabelecimentos de educação infantil, públicos e privados, do município de Guarulhos.

Substitutivo nº 02 apresentado ao Projeto de Lei nº 040/2003 de autoria do Vereador Professor Auriel.

O Prefeito da Cidade de Guarulhos, no uso da atribuição que lhe confere o inciso VI do

artigo 63 da Lei Orgânica Municipal, sanciona e promulga a seguinte Lei:

Art. 1º O tema História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena passa a integrar obrigatoriamente o programa de ensino dos estabelecimentos de educação infantil, públicos e privados, do Município de Guarulhos.

Art. 2º A Secretaria Municipal de Educação definirá as diretrizes para a elaboração dos programas, projetos, atividades e eventos comemorativos relativos ao tema de que trata o artigo anterior.

Art. 3º Competirá também à Secretaria Municipal de Educação proporcionar cursos de extensão aos educadores da rede municipal de ensino público, preparando-os para a abordagem do tema.

Art. 4º O Poder Executivo regulamentará o disposto nesta Lei no prazo de 90 (noventa) dias.

Art. 5º As despesas decorrentes da execução da presente Lei correrão por conta de verbas próprias, consignadas em Orçamento.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Guarulhos, 12 de maio de 2009.

2.1.2. Escolaridade média de Brancos e Negros no país (1992 a 2013)

Ainda que um conjunto legal assegure a construção de uma escola plural, o que se evidencia é uma grande desigualdade no acesso e permanência de diversos grupos nacionais, tal como da população negra se comparada à população branca do país. Podemos observar isso no artigo disponível no link citado abaixo, intitulado "Como melhorar a educação no Brasil?", que analisa o crescimento da escolaridade média da população entre 1992 e 2013, com recorte de homens e mulheres entre 22 e 24 anos.

De acordo com a evolução da escolaridade média, por cor, entre 22 e 24 anos, na análise disponível em: http://www.brasil-economia-governo.org.br/2015/11/09/como-melhorar-a-educacao-no-brasil/ , ao longo de 21 anos, observa-se que a disparidade entre brancos e negros retrocedeu apenas 25% na comparação entre os dados de 1992 com os dados de 2013. Nesse mesmo ritmo, possivelmente levaremos mais de 50 anos para igualarmos as condições de acesso e permanência na educação. Muito além de acessar e garantir matrículas, é fundamental que todas

as comunidades se vejam no interior das unidades escolares, com múltiplas referências, com estudos que apontem para além da história das sociedades hegemônicas, tal como a história e cultura estadunidense e seu grande aparato da indústria cultural, assim como a permanência de vínculos colonizadores com a Europa. É preciso validar as referências das comunidades nas práticas educacionais, seja nas danças, nos heróis, nas parlendas, nos filmes, nas canções e fantasias, como em tantos outros aspectos.

Os saberes indígenas, por exemplo, são marcados por uma integração com o local em que vivem, o qual a sociedade contemporânea insiste em ignorar ou transformar em anedota frente ao tempo das sociedades integradas pela produção de materiais.

Para a educação dos povos indígenas, no Brasil, há outra regulamentação para a organização escolar, confira abaixo um excerto do artigo "Educação Escolar Indígena", disponibilizado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI):

> Os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas (Fonte: http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena).

Sendo assim, ainda que haja uma regulação para a educação nacional dos povos indígenas, são esferas diferentes de organização. São poucos os estudos sobre a história e a cultura indígena que circulam no cotidiano da população urbana. São poucos os saberes evidenciados no cotidiano escolar, ainda que muitas de nossas referências linguísticas, parte de nossos hábitos de higiene e parte de nossa tradição culinária sejam oriundas dos povos indígenas.

Para saber mais!

O livro de Aílton Krenak, produzido a partir de um conjunto de entrevistas, disponíveis gratuitamente sob o título "O Amanhã não está à venda", reflete sobre o que significa estar neste mundo que compartilhamos e, em especial, o que aprendemos com os isolamentos em escala global, como um pedido urgente para nos concentrarmos sobre o tempo presente.

2.1.3. A escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e o início do XX e os desafios para o século XXI

A desigualdade no acesso à educação foi construída ao longo do século e, passados 132 anos da abolição da escravatura, ainda são percebidos ecos das lógicas excludentes na contemporaneidade. É possível notar este fato no artigo "Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX" de Surya Aaronovich Pombo de Barros (2005), disponível no site do Ministério da Educação. Barros investiga, dentre outras coisas, as razões da manutenção das desigualdades nas sutilezas das relações escolares cotidianas, tal como exemplifica o excerto de seu artigo apresentado a seguir:

> No período em que a lei da abolição constrói uma suposta igualdade entre todos os brasileiros, o acesso à educação pode ser entendido como uma das fontes de poder que fundamentariam a manutenção da superioridade dos brancos. Se durante a vigência do regime escravista a diferenciação se dava basicamente pelo status de livre em oposição a escravo ou ex-escravo, no período em que se debate a abolição e, portanto, a igualdade, novos mecanismos tiveram de ser acionados para manter a desigualdade. Entendemos que o acesso à escola era o elemento de manutenção do poder entre a camada branca da população. Isto é, a escola não era legalmente proibida aos negros, mas sua presença era vedada através de mecanismos sutis de discriminação. O acesso às letras seria um elemento de diferenciação entre brancos (que se consideravam superiores) e negros (considerados inferiores). Assim, o contato com crianças consideradas inferiores era rejeitado pelas demais famílias, que não desejavam que, como dizia o Inspetor Geral, "as pessoas que lhe são tão caras [chegassem] a ombrear com as ínfimas camadas da sociedade" (Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, 1865, p. 5).

Os dados comparativos entre as populações brancas e negras do país em 2018 publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica - n. 41, dedicado ao tema "Desigualdades sociais por Cor ou Raça no Brasil entre 2016 e 2018", evidenciam os desafios nacionais para a igualdade social, a começar pela educação. Segundo a publicação:

> *Uma série de indicadores educacionais da população preta ou parda apresentou trajetória de melhora entre 2016 e 2018, tanto como resultado da escolaridade acumulada ao longo das gerações, quanto em decorrência*

> *de políticas públicas de correção de fluxo escolar e ampliação do acesso à educação promovidas desde os anos 1990. No entanto, a desvantagem da população preta ou parda em relação à população branca continuou evidente (IBGE, 2018, p.7).*

É possível acessar o relatório da pesquisa realizada pelo IBGE no link: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

2.1.4. A migração ao longo da história da cidade de Guarulhos

A educação pública de uma cidade está diretamente relacionada às pessoas que constroem este espaço a partir do trabalho, em diálogo com seu tempo e com as mudanças econômicas que se constituem dia após dia. A cidade de Guarulhos é um exemplo deste processo. Em seu território foram descobertas minas de ouro no final do século XVI (bairro de Lavras), e após três séculos havia a ocupação de trabalhadores da agricultura e pecuária, contando com os trabalhos forçados de negros sequestrados de origem sudanesa e em regime de escravidão. O final do século XIX traria os migrantes europeus, com destaque para os italianos e em meados do século XX o processo de industrialização brasileira refaria as marcas deste território com grande número de trabalhadores nordestinos, que atuaram na construção das rodovias Presidente Dutra e Fernão Dias. O polo industrial que hoje marca o cenário econômico guarulhense contou com trabalhadores da região, mas com especial destaque a comunidade nordestina que posteriormente fixou residência no município. Atualmente, há mais de 400.000 descendentes diretos da população nordestina em Guarulhos.

Nas últimas décadas, novos fluxos migratórios modificaram os grupos populacionais das grandes cidades. Desde 1980 observa-se um gradual aumento das populações migrantes na cidade de Guarulhos, com destaque para o grupo de bolivianos. Em 2014, a Rede Municipal de Ensino de Guarulhos contava com 234 educandos bolivianos matriculados é o que nos revela a Supervisora de Ensino Simone Garbi Santana Molinari em sua tese de doutorado. E este número é maior ainda se considerarmos a quantidade de crianças descendentes dos migrantes bolivianos, já que este dado não revela os filhos de migrantes que nasceram no Brasil.

Neste breve panorama da história da cidade de Guarulhos se observa a diversidade de sua população que, em diferentes contextos, somaram-se aos trabalhadores da cidade. É em diálogo com estas identidades e histórias que está sedi-

mentado o objetivo de aprofundar os estudos sobre a inclusão e diversidade no campo dos migrantes de nossa Rede de Ensino. As muitas infâncias, juventudes e experiências do mundo adulto são atravessadas também pelos processos de deslocamentos, dialogando com processos heterogêneos de constituição da educação. Como educadores desta rede, cabe a todos a garantia dos direitos à educação. É ofício dos educadores trabalhar em consonância para o reconhecimento histórico das injustiças e pelo reconhecimento dos saberes dos educandos a partir de suas culturas. Denunciar processos de opressão destas comunidades, valorizar e reconhecer as potências das culturas de cada povo também passa pelo trabalho de mediação dos educadores desta cidade.

2.1.5. Imigrante, emigrante ou migrante?

No Brasil, tornou-se comum o uso das palavras imigrantes, emigrantes e migrantes referindo-se, respectivamente, a pessoas que chegavam em solo brasileiro oriundos de outros países, que se dirigiam a outros países ao saírem do Brasil e que mudavam de local dentro do território brasileiro. Esta nomenclatura foi rediscutida nacional e internacionalmente, e hoje há outra forma de definirmos esta experiência de quem se desloca por espaços, seja dentro do território nacional ou para além das fronteiras de nosso país. Atualmente, todos são denominados como **migrantes**. Para entender as razões dessas diferenças, a leitura do material do Museu da Imigração do governo do Estado de São Paulo contribui com os saberes sobre esta temática, confira um trecho do artigo intitulado “Migrante, Imigrante, Emigrante, Refugiado, Estrangeiro: qual palavra devo usar?”:

> Recentemente, houve uma importante mudança de paradigma, acompanhada de uma alteração na forma de uso do termo migrante. Nessa nova configuração, ressalta-se o reconhecimento do migrante enquanto sujeito de direitos, não o definindo a partir de se este “sai” ou “entra” de determinado território nacional (i ou emigração) ou mesmo se permanece nele. Trata-se, nesse sentido, de enfocar principalmente a migração enquanto fenômeno humano, que necessariamente atravessa os diferentes territórios nacionais, envolvendo diversos atores e processos transnacionais.
>
> Esse tipo de uso do termo pode ser encontrado em nomes de organizações intergovernamentais como a Organização Internacional para as Migrações (OIM), ou acordos internacionais, como a Convenção Internacional sobre a Proteção dos

Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias de 1990, ou mesmo na nossa Lei de Migração, já referida anteriormente. Além de estabelecer direitos fundamentais da pessoa migrante internacional, essa lei define os requisitos e mecanismos para o acesso à Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM), documento de identidade de importância fundamental para os trâmites cotidianos para essa população.

A Lei de Migração foi instituída em 2017, revogando o Estatuto do Estrangeiro, normativa criada na época da ditadura militar (1964-1985). Na lei de 1980, em consonância com outras normativas de países da região, também governados por regimes autoritários, concebia-se o "estrangeiro" como um potencial inimigo do Estado brasileiro, a partir da doutrina da ordem pública e da segurança nacional. Enquanto o termo "estrangeiro", utilizado na lei 1980, chama atenção para a presença de pessoas alheias ao território nacional, a palavra migrante, no contexto da lei de 2017, indica um sujeito de direito, que pode ou não ser natural do país, já que a lei trata tanto da situação de brasileiros no exterior, como de migrantes internacionais residentes no brasil. "Imigrante" e "emigrante", dessa maneira, estão contemplados enquanto sujeitos de direitos como **migrantes**.

Comparado a "imigrante", "emigrante" e "estrangeiro", então, o termo migrante nos convida a considerar que atravessando ou não fronteiras nacionais, a mobilidade, o deslocamento e os movimentos são aspectos tão fundantes do humano tanto quanto a permanência, o estabelecimento e os enraizamentos".

(Artigo completo disponível em: http://www.museudaimigracao.org.br/blog/migracoes-em-debate/migrante-imigrante-emigrante-refugiado-estrangeiro--qual-palavra-devo-usar).

2.1.6. Inclusão Educacional de migrantes no QSN

A Rde Municipal de Educação de Guarulhos atua na garantia da educação de todos os educandos migrantes há mais de uma década. O QSN (Guarulhos, 2009) já expressava estas marcas mesmo antes da publicação da nova Lei da Migração pelo governo Federal em 2017. A partir destas marcas, as anunciações das articulações para o trabalho educacional foram reconfiguradas com a publicação do QSN (Guarulhos, 2019), como é possível observar no trecho do documento apresentado a seguir:

> [...] 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 (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p. 32).

Na rediscussão das práticas educacionais para a implementação do QSN (Guarulhos, 2019), é fundamental que todos sintam-se também como sujeitos dos processos de mudanças. Os educadores desta rede não estão alheios aos processos migratórios que também marcam suas histórias de vida, estes são expressos, por exemplo, nos seus sobrenomes, em seus hábitos ou culturas. A escola apresentada ao longo de toda a formação enquanto educandos das redes de ensino em décadas passadas dialogou pouco com a história e cultura que não fossem eurocêntricas, ou pelas marcas culturais que não fossem hegemônicas na produção cultural, sejam estas de grupos políticos ou daqueles economicamente mais ricos. Sendo assim, é fundamental o aprofundamento em um processo de pesquisa e diálogos que apresentem outras possibilidades de brincar, narrar, dançar, cantar, pintar, esculpir e experimentar o mundo a partir de outras leituras, com outras formas de perceber criticamente a nossa realidade. Muitos educadores carregam experiências formativas que podem ser partilhadas, há coletivos e grupos nos territórios educativos em que atuam que podem fortalecer essa rede para a construção de conhecimentos a partir da diversidade cultural de cada lugar. Objetiva-se a garantia dos direitos, a partir dessas trocas que devem ser criadas para além do episódio anual em que se celebra uma feira cultural ou uma festa das nações. O trabalho cotidiano e as referências diárias são necessárias para criar outras experiências pedagógicas que garantam a inclusão e a diversidade nas unidades escolares.

Sendo assim, é fundamental refletir sobre as identidades dos educadores e sobre o trabalho que coletivamente é realizado na educação da cidade de Guarulhos. Isto posto, indagamos: Você localiza processos migratórios ao refletir sobre a história de sua família? Como se deu o acesso à educação de sua família ao longo dos últimos 60 anos?

Agora, deslocando-se para o campo de seu ofício, trabalhando para a garantia dos direitos de todos na cidade, que avanços você percebe na educação de migrantes que marcam a história de Guarulhos nos últimos 10 anos?

Estudantes migrantes na Rede Municipal de Educação de Guarulhos

No início do ano 2020 foram computados os dados dos estudantes migrantes da Rede Municipal de Guarulhos e suas respectivas nacionalidades. É o que podemos ver no documento "**2020 – Total de alunos por escola e país**", reafirmando a presença massiva de estudantes bolivianos na Rede, assim como dos demais países da América do Sul. Há ainda outros países na relação de educandos por escola, totalizando 648 educandos migrantes na cidade. Dessa forma, é recomendável a leitura do documento e a análise dos dados, com o objetivo de compreender o desafio coletivo que temos no cotidiano escolar, ao considerarmos também as culturas migrantes de outros países, somadas às migrações dos estudantes brasileiros, oriundos de outras cidades e estados. Para ler o documento "2020 – Total de alunos por escola e país" com a identificação escolar e o detalhamento dos educandos migrantes e suas respectivas nacionalidades, acesse: https://curriculo.guarulhos.sp.gov.br/pluginfile.php/11505/mod_resource/content/67/SME_GRU_2020_ALUNOS_ESCOLA_PAIS_ATIV_4.pdf .

É na pluralidade das vozes, na polifonia de cada encontro, que nos dedicaremos aos encontros formativos e às aprendizagens de crianças, jovens e adultos de nossa Rede.

A presença de pessoas que se deslocam pelo globo terrestre e ingressam no território nacional foi rediscutida periodicamente desde a publicação do Estatuto do Estrangeiro em 1980. Após quase quatro décadas, os consequentes processos de revisão no campo das garantias levaram à publicação da Lei Federal 13.445/2017. Ainda assim, há pontos bastante discutíveis no Brasil em decorrência destas legislações, como por exemplo um processo implícito de lançar as pessoas em deslocamentos a um cenário de imputação de periculosidade, fazendo com que sejam

vistos sempre como uma ameaça. Conhecer os direitos que resguardam todas as pessoas faz parte de nosso papel como educadores. A leitura do artigo 4º do Capítulo I da Lei Federal nº 13.445/2017 é bastante específico quanto à questão do direito à educação:

> "Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados:
>
> (...)
>
> X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória";

A cidade de Guarulhos tem sido palco das grandes transformações históricas do Brasil, refletindo processos de exploração dos bens naturais, industrialização e rápido crescimento urbano, recebendo, ao longo do século XX, diferentes fluxos migratórios, ora oriundos da Europa, ora do norte e nordeste do país e mais recentemente dos países da América Latina. Em diálogo com o presente, as escolas de nossa Rede lançam-se à tarefa de se reorganizarem frente às mudanças contemporâneas e garantir a educação de todos.

Trata-se de um trabalho coletivo gestado a partir de muitos saberes. Sendo assim, é fundamental criar espaços de diálogos no interior de cada unidade escolar que objetivem a garantia dos direitos, desde reuniões pedagógicas, anunciações de estudos, diálogos com os conselhos de escolas, eixos temáticos que norteiem o trabalho docente, dentre outros. É preciso organizar e acolher as muitas contribuições que o coletivo tem a oferecer.

Cada unidade escolar necessita criar uma forma de interagir com as crianças, jovens e adultos de seu território educativo, estabelecendo práticas que garantam experiências significativas sobre os saberes, histórias e culturas migrantes.

2.2. A escola para todos e todas

Cotidianamente, os educadores atuam para um projeto de educação que congregue a diversidade e assegure o acesso e a permanência de todas as pessoas, independentemente da origem, da situação econômica, da cor da pele, da forma de

ser e estar no mundo e muito menos de sua condição intelectual, física e motora.

Vivemos um ineditismo na história da educação do Brasil e do mundo, a partir de consensos políticos internacionais que resultam nas políticas educacionais de cada país, sendo regulamentadas em nos estados e municípios. Em decorrência disso, cada unidade escolar se reúne para o trabalho, apresentando infinitas experiências para as inúmeras infâncias, juventudes e culturas do mundo adulto. É no amanhecer, no entardecer e no anoitecer da cidade, onde se criam outras experiências possíveis de aprendizagens com todos.

A educação de educandos com deficiência na Rede Municipal de Educação de Guarulhos é um assunto atinente ao ensino regular nacional e visa construir caminhos para o atendimento de crianças, adolescentes e adultos que exigem atendimento educacional especializado. É importante ressaltar que os obstáculos que se colocam de início para esta discussão advêm de uma prática homogênea na construção dos espaços sociais, parte-se sempre de um apelo ao padrão dos corpos, das experiências, das condições econômicas e culturais para organizar o espaço em que todos se encontram. Esse padrão, evidentemente, desrespeita a diversidade e a heterogeneidade da vida humana. Não estamos apenas tratando de calçadas e veículos adaptados, ou da presença de elevadores nos edifícios, estamos discutindo também os tempos do fazer e do aprender. Estamos dialogando sobre quem tem autonomia e quem não tem autonomia para seguir as experiências da vida. Estamos enfatizando o presente e as possibilidades de futuro.

Em inúmeros momentos da vida é necessário contar com o amparo de outros seres humanos. É preciso refletir sobre a condição de vida do outro, criando caminhos para novas aprendizagens. No entanto, ao nos depararmos com a educação de crianças, jovens e adultos com deficiência, desfaz-se a ideia do amparo e formação para um campo da luta pelo acesso e permanência. Uma batalha que marca o início da vida escolar da maioria das famílias das crianças com deficiência. Luta esta que muitas vezes se prolonga por toda a vida.

2.2.1. Inclusão Educacional dos educandos com deficiência – QSN

A Rede Municipal de Educação de Guarulhos, em diálogo com o contemporâneo, estabeleceu na Proposta Curricular, as premissas e os princípios para a educação de educandos com deficiência:

> *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 (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p.33).*

Para essa construção, a Rede atua com base nos desafios de cada território educativo para a educação de todos, reconhecendo as suas identidades e as situações específicas de cada unidade escolar, investindo permanentemente em processos de investigação e pesquisa para responder da melhor maneira possível ao desafio de viver a educação com todos:

> *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 (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p. 35).*

Neste sentido, reconhecer a desconstrução de experiências consolidadas para criar outras mais inclusivas é fundamental para o trabalho pedagógico:

> *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).*

A Declaração de Salamanca impulsionou diversas ações no Brasil, assim como a revisão de artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, com revisões de parte de suas definições na Lei nº 12.796/13. Em diálogo com as mudanças e após intenso debate nacional, em 6 de julho de 2015 foi publicada a Lei Federal nº 13.146, instituindo o que ficou conhecido como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, criando o amparo legal para que estados e municípios atuassem no campo da garantia dos direitos.

Embora a legislação referente ao grupo de pessoas com transtorno de espectro autista tenha quase oito anos de sua publicação, ainda é preciso avançar muito nas ações com esse grupo. Há notícias tristes demais sobre a forma como os autistas são tratados e considerados ao circularem pelas cidades, ao ingressarem nos serviços e ao procurarem formas para se relacionarem. No dia 30 de maio de 2020, uma triste notícia voltou a pautar as ações nacionais e internacionais com os autistas. Um homem autista foi morto pela polícia israelense sob a alegação de que não teria atendido aos comandos de "parar".

Ao longo de oito artigos, a Lei nº 12.764, de 2012, institui a política nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, tendo inclusões em seus artigos neste ano de 2020 a partir da Lei nº 13.977.

2.2.2. Compartilhando práticas

Em Guarulhos, a Divisão Técnica de Políticas para a Diversidade e Inclusão Educacional do DOEP (Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas), publicou o documento "Precisamos Falar Sobre Educação Inclusiva" (Guarulhos, 2020) para o amparo e a articulação das ações e garantia do acesso e permanência de todos. O documento apresenta de forma objetiva os princípios e as práticas que a Rede Municipal de Educação de Guarulhos estabelece para o trabalho com educandos com deficiência.

Dentre as ações e as articulações apresentadas no Fascículo I, destacam-se as discussões sobre a escola como um espaço de todos em "Escola dos diferentes ou a escola da diferença" (p. 5 e 6), a importância do acolhimento na inclusão em "O princípio da Inclusão começa no acolhimento" (GUARULHOS, 2020, p. 6 a 9) e mitos e verdade acerca da inclusão em "Alguns mitos e verdades sobre a educação inclusiva" (GUARULHOS, 2020, p. 9 a 13). Por fim, o documento apresenta os erros e a luta ao longo dos tempos para que todos fossem considerados nos projetos de cidadania em "A denominação das pessoas com deficiência ao longo da história" (GUARULHOS, 2020, p. 16 e 17).

Foram, ainda, organizados os registros de trabalhos com crianças com deficiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental durante os anos de 2011 a 2013. Esses registros foram publicados no documento "Compartilhar Práticas Pedagógicas Inclusivas: Percurso na Rede de Educação de Guarulhos". A partir da fala de diversos sujeitos integrantes dos processos formativos das crianças, organizaram-se os relatos dos trabalhos, desde o acolhimento até as práticas, tentativas e

articulações que acontecem no cotidiano escolar para o efetivo trabalho formativo.

Tendo em vista a importância desses relatos, um deles é apresentado a seguir para leitura e retomada das experiências tecidas pelos educadores da Rede Municipal de Educação de Guarulhos:

História 1 - Muita concentração!

Professora de sala comum Marli Rezende Bastos

Professora de AEE Luiza Maria Pauletto

Aluno do 1º ano Max Vinícius dos Santos Ferreira - 7 anos

Todos estão focados na tarefa que a educadora deu à turma do 1º ano da EPG Celso Furtado: identificar as sílabas que formam os nomes de figuras impressas em uma folha de papel. A turma trabalha em duplas, para que todos possam ajudar uns aos outros. Max também. Ele identifica as figuras, busca as sílabas que formam seus nomes, recorta uma por uma e, finalmente, cria as palavras colando-as no papel. Ao lado dele, uma colega observa o trabalho e dá uma opinião. Concentrado na tarefa, Max não responde verbalmente à menina, mas acata a sugestão e muda uma sílaba de lugar. Pronto, tudo colado. E assim segue a aula, o parquinho, a hora da merenda. Max vive mais um dia na escola, como toda e qualquer criança, juntamente com todos. Conheça, a seguir, um pouco da história desse menino, que é autista, pelo relato da educadora de sala comum, Marli, e da educadora de Atendimento Educacional Especializado, Luiza.

***

"Eu acredito totalmente no Max". Max chegou à minha sala de aula no início de março, portanto, as aulas já haviam começado. Ele chorava, não queria saber de ficar na escola. Peguei-o pela mão e o levei para a sala. No começo foi um desafio a comunicação. Tudo o que eu perguntava a ele era respondido com uma repetição da pergunta que eu havia feito. Ele não fixava o olhar e, de repente, dizia "Salve, Jorge", que era o título de uma novela. Ele adora televisão... Quando Max foi matriculado, a escola não sabia que ele tinha autismo. Ele havia frequentado pouco a Educação Infantil. Fiz uma

sondagem para verificar o nível de alfabetização. Pedi para que ele escrevesse seu nome, mas ele não conseguia pegar no lápis para escrever. Imaginei que ele pudesse não ser alfabetizado, mas no mesmo dia percebi que não era bem assim. Havia um livro sobre a minha mesa e ele conseguiu ler a contracapa, mesmo o livro estando quase de ponta-cabeça para ele. Aquele menino havia, naquele momento, se tornado uma incógnita para mim, pois ele sequer falava o próprio nome! Ele tinha conseguido alguns materiais em sua mochila. Havia um caderno de desenho e dois cadernos pequenos, com rabiscos, e não havia atividades escolares. Ele também não conseguia realizar a tarefa de recortar. No entanto, a mãe de Max é muito cuidadosa e estimulou nele o uso de cadernos, lápis, ou seja, de materiais de escola.

Ao sairmos para o lanche, vi que ele não tinha noção de como fazer parte de uma fila. Ele andava olhando para os lados e saia da fila. Pedimos para que a mãe viesse à escola, pois queríamos conhecer a história do Max. Ela e o pai da criança vieram e nos contaram algumas coisas importantes, inclusive que ele lia desde os três anos de idade. Aprendera sozinho!

Os pais me mostraram que ele escrevia muito agilmente com o teclado do celular. Mas, no caderno, ele não tinha nenhum registro de escrita. Então, decidimos envolver o lápis dele com EVA. Foi aí que ele conseguiu segurar o lápis e começar a escrever no caderno. Agora ele não precisa mais disso. E também já recorta perfeitamente e faz as mesmas atividades que as outras crianças fazem. A única coisa que ele ainda não tem é autonomia para entender um comando dado à sala inteira. Por exemplo: se eu passo uma tarefa de interpretação de texto, ele lê, mas não consegue interpretar sozinho. Por isso, sento com ele e dirijo as perguntas a ele. Eu tive a ajuda de uma estagiária no início. As crianças da sala também ajudam, e até discutem para ver quem vai auxiliá-lo nas tarefas. Se eu peço, por exemplo, que se cole algo no caderno, as crianças auxiliam ou explicam novamente o meu comando para ele, até ele entender e fazer por si mesmo.

Apesar da habilidade para ler e escrever, era preciso que eu descobrisse se ele entendia aquilo que lia. Então, passei a usar o jogo da memória, que tem figuras em uma peça e a palavra correspondente na peça par. Eu expliquei às crianças que, em alguns momentos, focaria algumas atividades com ele e minha turma reagiu bem, entendeu que eu precisava de um tempo com ele e realizava as tarefas que eu propunha enquanto conhecia melhor o Max. No começo da atividade, eu lia as palavras e ele me dava qualquer peça, pois não associava as palavras às figuras. Agilidade: a família contou à professora que Max tinha facilidade de teclar por meio do celular.

De março para cá, ele já começou a reconhecer o texto e seus significados. Ele já faz narrativas e consegue escrever na lousa. Participa de tudo na aula. Se eu dou atividade, muitas vezes ele a realiza mais rapidamente porque já lê, enquanto os demais estão em fase inicial da alfabetização. Quando ele termina, ele faz pinturas ou ofereço figuras para ele conhecer animais e outros temas, pois o vocabulário dele ainda é restrito.

Max também aprendeu a usar o banheiro, pois, antes, sequer pedia. Ele só ia se alguém o lembrasse ou o levasse ou ainda quando a mãe chegava para buscá-lo. Agora ele já aprendeu a pedir. Ele me chama pelo meu nome e avisa: "Marli, eu vou ao banheiro, tá?". Outro dia, quando a estagiária faltou, foi ele quem me avisou que ela não tinha ido à escola. Ele é muito atento. Sobre a interação, ele também vem fazendo avanços. Ele ainda não tem o senso de grupo, mas trabalha junto com os colegas. Na semana da criança, numa competição, ele correu com os amigos, mesmo sem ter compreendido os comandos do jogo. Para a festa junina ele ensaiou. Confesso que, no primeiro dia de ensaio, achei que ele não daria conta. Mas fomos em frente. Eu ficava perto dele e pedia para ele olhar para a educadora que estava dançando na frente da turma, como modelo. Ele cantava toda a música e fazia os gestos (e muito bem, pois olhava sempre para educadora!).

Então, chegou o dia da apresentação. Entramos na quadra lotada e ele começou a chorar. Não fez nenhum escândalo, mas olhou para mim como se pedisse socorro. Fiquei com o coração na mão, mas não o tirei da dança porque eu sabia que ele podia. Nós posicionamos as crianças na quadra e a música começou. Fiquei pertinho dele dizendo o tempo todo "estou aqui, estou aqui com você". E ele olhava sempre para ver se eu continuava ali. E, de repente, ele se soltou e não olhou mais para mim. Max se sentiu confiante; e eu, orgulhosa. Afinal, ele tinha muito medo de tudo. Lembro que, certa vez, uma pessoa entrou para varrer a sala de aula e ele ficou com medo. Foi o mesmo no dia em que acabou a energia elétrica. Hoje ele não tem mais isso. A equipe que fez as fotos para esta publicação entrou na sala de aula, fotografou, conversou com ele e interagiu. Ele é amável, carinhoso, dá beijo. E ele é assim com os amigos também. Eu acredito totalmente no Max, e espero que continuem acreditando sempre. Eu tento conhecer o aluno que está comigo para que eu possa saber como trabalhar. Se os educadores dele no futuro continuarem acreditando, conhecendo-o e trabalhando para tirar dele o melhor, ele vai longe, ele vai se desenvolver muito mais.

Marli Rezende Bastos - Professora de Educação Básica

Fonte: Compartilhar Práticas Pedagógicas Inclusivas: Percurso na Rede de Educação de Guarulhos. (GUARULHOS, 2013, p. 56 a 63).

2.2.3. A educação de pessoas surdas e a Libras: o ensino de surdos

No espaço diverso da educação, permanentemente criando outras formas de se relacionar com outros sujeitos, de outras culturas, com outras constituições, percebe-se a pluralidade dos corpos e das formas de interagir com o mundo. No campo da educação de pessoas com deficiências são discutidas as possibilidades de adaptações da experiência educativa para crianças, adolescentes e adultos com deficiências motoras, por exemplo, ou de readequações curriculares no caso dos educandos com deficiências que indiquem outras condições intelectuais para interagirem com o mundo. No entanto, no caso dos surdos, não se trata de adaptação, nem readequação. É necessário reconhecer outra forma de se estar no mundo a partir de outra Língua. Isso significa reconhecer que o Brasil também tem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial, e que todas as pessoas surdas devem ter acesso à formação educacional amparada com o ensino da Libras e da Língua Portuguesa, em regime bilíngue.

As mudanças que reconhecem os direitos de todos sempre ocorrem ao longo de muita luta. Algumas delas são seculares. É o caso também do ensino das pessoas surdas. São mais de 160 anos desde a criação do Colégio Nacional para Surdos-Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES), e ainda temos muito desafios na educação nacional. Somente em 2002 foi promulgada a Lei Federal nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, regulamentada apenas em 2005 com o Decreto Federal nº 5.626/05. E ainda assim ainda há muito o que avançarmos no campo das garantias de direitos.

É importante dizer que a expressão “surdo-mudo” é equivocada de acordo com a comunidade surda, pois eles são surdos e não mudos. Os surdos possuem expressão vocal, no entanto, por não terem o retorno auditivo que modula as vozes, não se sentem à vontade para falarem com frequência. Isto não impede que muitos deles falem a partir de um longo processo de oralização muito discutido na história dos surdos, como veremos ao longo da primeira parte desta unidade.

Temos mais de 9 milhões de deficientes auditivos no Brasil, representando aproximadamente 5% da população nacional, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. Destes, 2,1 milhões de brasileiros são surdos ou escutam muito pouco. Em uma grande cidade como Guarulhos, com mais de 1.325.000 habitantes, estima-se que aproximadamente 63 mil pessoas da cidade tenham deficiência auditiva, sendo que, destas, aproximadamente 13 mil pessoas devam ser surdas ou escutam muito pouco, de acordo com os dados estatísticos nacionais como parâmetro. Os dados de matrículas de estudantes de 2020

apontam a presença de 35 estudantes na Rede municipal guarulhense. A legislação municipal, a partir da Lei nº 7.795/19, publicada em 20 de dezembro de 2019, regulamenta as turmas bilíngues na cidade.

Assim, para o melhor atendimento destes educandos, e com a informação de que existem muitas crianças, jovens e adultos que ainda não são contemplados em suas necessidades de atendimento educacional especializado, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou na EJA, é preciso a continuidade de estudos sobre estes assuntos.

Para saber mais!

A partir do Decreto Federal nº 5.626/2005 que define o ensino de Libras em cursos de licenciatura e Pedagogia, as universidades e faculdades brasileiras passaram a criar disciplinas que amparassem os direitos das pessoas surdas e criassem um conjunto de saberes sobre o tema. A Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) disponibilizou em seu canal do YouTube disciplinas inteiras gravadas para alguns cursos de Licenciaturas e Pedagogia. Para conhecer um pouco mais, acesse o link a seguir a respeito da História dos Surdos no Brasil (https://www.youtube.com/watch?v=ijRfkhrFx9E).

2.2.4. Os surdos no QSN em diálogo com a legislação nacional

A Rede Municipal de Guarulhos está atenta às necessidades da educação bilíngue e para isso tem se preparado cada vez mais para receber a comunidade surda com qualidade no atendimento. Este é um dos elementos para a garantia de uma escola inclusiva e diversa, desde o acolhimento, até a rotina dos encontros pedagógicos, juntamente com a rede de atendimentos educacionais especializados e da saúde. Segundo o QSN (Guarulhos, Introdutório, 2019, p. 36), a educação de surdos possui:

> **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.*

Essa organização da Rede, bem como a formação dos educadores estão em acordo com o Decreto Federal nº 5.626/05, que também regulamenta:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Para aprofundar os estudos e a pesquisa a respeito dos serviços prestados e reconhecer as garantias de direitos em diálogo no QSN (Guarulhos, 2019), cuja discussão está presente nos seguintes cadernos da Proposta Curricular: Introdutório, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, indica-se a leitura da Lei Federal 10.436/02 (disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm) e a íntegra do Decreto 5626/05 que regula a Lei anteriormente citada e dá outras providências (disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm).

2.2.5. O trabalho coletivo para a promoção das aprendizagens (QSN - Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA)

As definições presentes na Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários (Guarulhos, 2019), que também são dirigidas à formação das crianças, jovens e adultos surdos e têm como objetivo a pluralidade e a orientação para os profissionais que atuam em cada etapa e modalidade de ensino. Com base no documento:

Educação Infantil

A Rede Municipal de Educação de Guarulhos optou por fazer um currículo integrado, relacionando os saberes dos surdos e ouvintes de forma entrelaçada nos Quadros de Saberes Necessários, indicando uma estrutura para a experiência bilíngue não apartada de uma proposta integradora, tal como podemos verificar no estabelecimento dos campos de experiências da Educação Infantil.

Veja os excertos abaixo:

A organização do documento para os educandos surdos e ouvintes tem

como base o respeito e a valorização da diferença linguística e cultural da pessoa surda e ouvinte para construção da sua aprendizagem considerando o seu modo de pensar e se expressar, possibilitando um espaço enriquecedor de promoção de significações e ressignificações, de modo que o protagonismo seja uma das finalidades da Educação Infantil (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 11).

[...]

Dessa maneira, os saberes ao longo do ciclo (0 a 5 anos) e as aprendizagens para os educandos ouvintes e surdos são propostos tendo em vista as ações das crianças por meio das experiências que promovam o desenvolvimento. Essa forma de organização pretende possibilitar o planejamento integrado das experiências e fortalecer o Projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar considerando as vivências, os projetos e a formação integral dos seus educandos (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 12).

Ensino Fundamental

Assim como podemos observar no documento da Educação Infantil, o volume do Ensino Fundamental considera a integração dos saberes das identidades surdas e ouvintes. Além disso, há saberes e práticas que partem de um contexto no qual pode-se afirmar que o documento: "[...] rompe com as discursividades patológicas, que concebem o surdo e a surdez pelo prisma do déficit e da correção, pois trazem e compactuam com o olhar da surdez pela diferença, de cunho fortemente sociocultural e de empoderamento linguístico, tomando a língua de sinais, sobretudo, como constitutiva do sujeito surdo" (GUARULHOS, Ensino Fundamental, 2019, p. 50).

Este empoderamento se dá exatamente no campo da promoção das aprendizagens sobre a Libras, já que "a aprendizagem de uma língua representa um fator determinante na constituição do sujeito, pois a partir dela é que se dará sua inserção e interação com o meio em que vive, permitindo à criança conhecer a si mesma e reconhecer-se no mundo" (GUARULHOS, Ensino Fundamental, 2019, p. 52).

Para aprofundar os estudos sobre os conteúdos presentes no documento construído pela Rede Municipal de Educação de Guarulhos, faz-se necessário que os educadores que atuam no Ensino Fundamental realizem a leitura do capítulo "O educando surdo em seu processo de comunicação e expressão" (GUARULHOS, Ensino Fundamental, p. 49 a 76).

Educação de Jovens e Adultos

Ao dedicar-se à reorganização e reflexão sobre os educandos surdos que acessam a Educação de Jovens e Adultos da cidade de Guarulhos, é preciso considerar que são comuns as múltiplas violações dos direitos da pessoa surda ao longo de sua vida, e que estar na escola talvez seja a primeira possibilidade de conhecer a Libras de forma estruturada, dialogar com a comunidade surda e as diversas dimensões sociais de entrelaçamento com os ouvintes das unidades escolares.

É na composição de uma escola inclusiva e diversa que o cotidiano da EJA se manifesta, admitindo que, ao reconhecer o sujeito em formação e ao "iniciar ou dar continuidade a sua trajetória escolar, o jovem ou adulto ouvinte traz consigo a constituição da língua oral vivenciada no seio familiar – e socialmente – desde o nascimento de forma natural e espontânea, possibilitando assim conexões entre significado e significante – diferentemente da maior parte dos jovens e adultos surdos, que não contaram com a mesma oportunidade, deixando de vivenciar trocas comunicativas que favoreceriam a constituição de uma língua" (GUARULHOS, Educação de Jovens e Adultos, 2019, p. 33 e 34).

2.2.6. As necessidades contemporâneas para uma sociedade inclusiva e diversa

Historicamente, os surdos receberam tratamentos diferenciados do que era dispensado às parcelas "comuns" da população. Desde uma relação de adoração na civilização egípcia, até maus-tratos ou condenações à morte nos impérios grego e romano. Somente no século XVI, a partir da oralização, foram registrados investimentos e pesquisas na formação dos surdos, mas é no século XVII que temos a constituição de uma língua dos surdos. Este é um capítulo muito especial na história dos surdos, pois são criadas formas de educação e comunicação entre eles e é iniciada uma discussão que caminha conosco até os dias de hoje, ora apoiada em processos de oralização, ora reconhecendo a Língua de Sinais em seus respectivos países. No Brasil, ao longo das últimas duas décadas ocorreram avanços no campo legal e as mudanças começaram a acontecer no cotidiano das redes de ensino, como é possível acompanhar na Rede Municipal de Educação de Guarulhos.

Além da garantia dos processos formativos no campo educacional, a discussão contemporânea está centrada na constituição das identidades surdas em uma perspectiva que não se limita à deficiência auditiva, mas que compreende a formação de outras formas de viver com outras línguas, assim como a Libras, e outras formas de interagir socialmente. É pautada por esta concepção que a legis-

lação nacional continua em discussão por meio dos poderes Legislativo, Judiciário e Executivo.

Dando sequência às reflexões sobre o panorama das consequências de uma sociedade desigual e que necessita avançar muito no campo da diversidade e inclusão, a Agência Senado realizou o levantamento dos projetos de Lei que estão em discussão no Congresso Nacional, assim como as dificuldades dos surdos a partir de uma produção audiovisual presente na publicação "Baixo alcance da língua de sinais leva surdos ao isolamento" (disponível em https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/baixo-alcance-da-lingua-de-sinais-leva-surdos-ao-isolamento). Se possível, acesse o documento e conheça um pouco mais sobre as diversas dimensões das questões contemporâneas necessárias para construirmos uma sociedade diversa e inclusiva.

2.2.7. A Legislação Municipal de Guarulhos e a implementação do QSN

Em 2019, a cidade de Guarulhos aprovou e sancionou a Lei 7.795/19 que dispõe sobre a criação de Classes de Educação bilíngue para surdos na Rede Municipal de ensino. Quando há definições municipais que regulam o que foi estabelecido nos consensos internacionais, pactuados no campo nacional com legislações específicas fecha-se um ciclo muito importante para a garantia dos direitos de todos. Foi o que aconteceu com a educação de pessoas surdas na cidade de Guarulhos. Assim, cumpre destacar o artigo terceiro da respectiva legislação, que define o que caberá a cada etapa e modalidade de ensino:

Art. 3º - O atendimento ofertado na classe de educação bilíngue deverá compor o Projeto Pedagógico de cada escola, fundamentado nas diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação, na proposta curricular da Rede Municipal e nas seguintes disposições:

I – A Educação Infantil deverá proporcionar:

a) condições adequadas para o desenvolvimento linguístico, físico, motor, emocional, cognitivo e social das crianças surdas;

b) experiências de exploração da linguagem, dando condições para que a criança surda adquira e desenvolva a Libras, de fundamental importância em seu desenvolvimento;

c) ações que ofereçam às famílias o conhecimento e o aperfeiçoamento no uso, aprimoramento e difusão da Libras;

II – O Ensino Fundamental deverá:

a) preparar o aluno para o exercício da cidadania, possibilitando a formação de crianças e adolescentes na aquisição de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade;

b) garantir a Libras como língua de instrução, objeto de aprendizagem e componente curricular;

c) promover o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;

d) promover o uso das tecnologias da informação e da comunicação;

e) assegurar acessibilidade e adequação aos interesses e necessidades de cada faixa etária;

f) desenvolver ações e projetos que visem à aquisição da Libras para alunos que tiveram contato tardio com a língua;

g) proporcionar práticas educativas que respeitem as necessidades dos alunos;

h) promover ações que ofereçam às famílias o conhecimento e o aperfeiçoamento no uso, no aprimoramento e na difusão da Libras;

III - a Educação de Jovens e Adultos - EJA deverá:

a) ampliar a capacidade de interpretação da realidade;

b) apreender conceitos relevantes para a sua atuação na sociedade;

c) desenvolver habilidades de leitura, escrita e cálculo, de modo a favorecer a interação com outras áreas de conhecimento;

d) problematizar as ações de vida cotidiana, possibilitando sua atuação na sociedade, visando sua transformação;

e) desenvolver ações e projetos que visem à aquisição da Libras para alunos que tiveram contato tardio com a língua;

f) desenvolver ações que ofereçam às famílias o conhecimento e o aperfeiçoamento no uso e na difusão da Libras.

§ 1º A aquisição da Libras deve ocorrer através da interação com instrutor de Libras, preferencialmente, e/ou com professor regente bilíngue devidamente habilitado.

§ 2º Na etapa da educação infantil, em creche, o atendimento dos alunos com surdez ou surdo-cegueira será realizado em classe bilíngue ou na classe regular com a presença de um instrutor de Libras, preferencialmente, ou de professor bilíngue devidamente habilitado.

3. O PROTAGONISMO DAS INFÂNCIAS GUARULHENSES

3.1. As representações das Infâncias Guarulhenses: Os tempos das infâncias e suas vozes

As escolas públicas reúnem diversas identidades, com múltiplas experiências, com diferentes formas de agir e expressar-se em um mesmo lugar. Conhecedores de que uma unidade educacional não é um prédio, mas sim um conjunto de saberes expressos por uma sociedade, vocalizados por profissionais da educação que se encontram diariamente organizando as experiências para as aprendizagens, a escola passa a ser também o lugar do encontro entre as culturas do mundo adulto e diversas infâncias do território educativo. A pergunta que nos cabe enquanto educadores é: como estamos escutando o que as crianças têm a dizer sobre o mundo em que vivem e o qual também constroem? Estamos a escutá-las interessadamente? Por que devemos escutá-las?

O Protagonismo das Infâncias Guarulhenses revela-se nas vozes das infâncias da rede municipal de educação de Guarulhos, os espaços e tempos de suas experiências formativas, as práticas das infâncias com vistas às interações e aprendizagens e, por fim, as relações da educação com as identidades de gênero presente nas unidades educacionais da Rede. Serão conversas que partem sempre dos princípios expressos no QSN (Guarulhos, 2019) em diálogo com o conjunto de práticas dos educadores do município.

No imaginário das representações, é comum às múltiplas adolescências e juventudes manifestarem a busca de direitos e espaços na sociedade. No cotidiano das culturas do mundo adulto evidencia-se a expressão de suas vontades e desejos por um mundo mais justo e solidário, que promova a equidade e que as desigualdades tenham fim. Mas e as crianças? O que bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas e as diversas infâncias do Ensino Fundamental têm a dizer sobre o mundo que percebem e modificam?

Em diálogo com os estudos de Paulo Freire, os educandos não são tábula rasa e as aprendizagens ocorrem exatamente no diálogo com os sujeitos, em uma ação recíproca para a constituição de novos saberes. A educação não trata da já

exposta fórmula de “educação bancária”, na qual os professores depositam as “moedas” do conhecimento nos educandos com espaços vazios para que futuramente rendam e deem frutos, tendo em vista os investimentos que neles foram feitos (Freire, 1996). Educar é reconhecer o sujeito no tempo presente, não no vir a ser, ou à espera de que um dia ele anuncie o que aprendeu (Dewey, 1959). Sendo assim, é necessário que processos de escuta, diálogo e reorganização das ações das unidades educacionais ocorram ao longo de toda a vida escolar dos educandos, não apenas quando ele chegar à vida adulta, ou à juventude.

Ainda que o debate acerca deste assunto na educação nacional ocorra de forma mais acentuada desde o período de redemocratização, é relativamente recente a consideração das vozes e expressões das infâncias para os diálogos formativos. Anteriormente ao século XX, consolidou-se um conjunto de práticas culturais que reservavam às infâncias o lugar de ser um “adulto em miniatura”, com ações muito diferentes das que vemos na contemporaneidade.

Em primeiro lugar, a ideia de que bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas têm direito a educação foi algo que só foi possível com a criação da Organização das Nações Unidas, interferindo e dialogando com as políticas educacionais de todos os países signatários. Os estudos sobre a Europa medieval apontam, por exemplo, que o tempo da infância se dava apenas até o 7º ano de vida, pois a partir daí, com relativo grau de autonomia, as crianças já estavam aptas ao mundo do trabalho, lembrando que não era incomum crianças de 10 ou 11 anos já estarem grávidas após casamentos forçados e arranjados pelas famílias.

No Brasil, os registros de diálogos da educação com as infâncias indígenas marcam a missões jesuíticas já no século XVI, sem reduzir a experiência formativa, mas imbuídos de um objetivo claro de catequizar o gentio. Dessa forma, a expropriação das culturas indígenas das crianças era diariamente pauta dos encontros com os religiosos. Se este diálogo, com forte vínculo moral, já se estabelecia nas primeiras práticas institucionais do território a que hoje chamamos Brasil, foi também nas práticas da Educação Infantil, fortemente marcadas pelos princípios da assistência social, que foram evidenciadas práticas das unidades educacionais no sentido de manter as crianças alimentadas e limpas, enquanto seus responsáveis trabalhavam.

A cidade de Guarulhos, desde o início dos trabalhos com a Infância, em 1968, tem se lançado às discussões sobre a atuação de profissionais da educação com as culturas das infâncias, ampliando gradativamente as faixas etárias atendidas, atuando hoje com todo o período da infância, do 0 aos 12 anos de idade. Com

base nestas histórias e nas discussões contemporâneas, é possível aprofundar os estudos sobre as representações das infâncias guarulhenses e pensar na ação dos gestores escolares, assim como dos supervisores, nos diálogos com as infâncias da cidade.

Para saber mais!

O documentário Tarja Branca (2014), do diretor Cacau Rhoden, apresenta as vozes das infâncias a partir das práticas do brincar, compondo um manifesto sobre a importância de continuar sustentando um espírito lúdico. Trata-se de um retrato das infâncias e das formas de interagir com o mundo em diálogo com o mundo adulto.

3.1.1. O Protagonismo das Infâncias Guarulhenses na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – o QSN

O QSN (Guarulhos, 2019), constituído na pluralidade das vozes dos educadores de Guarulhos, dedicou-se a evidenciar as culturas das infâncias presentes nos territórios educativos da cidade, assim como tratou de garantir os espaços de protagonismo de todos os educandos, ao longo das etapas e modalidades de educação realizadas pela Rede Municipal, firmando desde o início que:

> *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" (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p. 11).*

Reconhecendo que a prática não é unidirecional, o documento traz ainda as considerações sobre os sujeitos da educação em diálogo com as suas identidades. 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, 2013, p. 11).

Os princípios expressos no volume Introdutório do QSN (Guarulhos, 2019) se aprofundam nas especificidades dos trabalhos organizados pelos educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tal qual a relação sobre a experiência

de estar em diálogo com os saberes das infâncias, não como vidas sem experiência e à espera que lhe digam o que fazer, mas considerando que o espaço das aprendizagens requer, necessariamente, a garantia de seus protagonismos:

> *"É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar forma e nos transforma" (BONDÍA, 2002, p. 25). Nesse sentido, as experiências nas instituições escolares visam a construção de saberes e aprendizagens, conforme reconhecem os conhecimentos, o fazer e o agir das crianças, e possibilitam-lhes mudanças em seu papel social, não mais de espectadoras, mas, sim, de protagonistas de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento constantes (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 10).*

Reconhecendo o valor da experiência e considerando as múltiplas expressões das infâncias nas unidades de Educação Infantil, com destaque para as formas de revelar e expressar o que vivem os sujeitos das infâncias, o QSN (Guarulhos, 2019) afirma que:

> *Brincando com jogos e brinquedos, as crianças ampliam seu desenvolvimento intelectual, físico e emocional, possibilitando a formação de conceitos, a relação de ideias e o desenvolvimento da expressão oral. Por meio da interação e da brincadeira, a criança desenvolve uma escuta sensível, organiza o pensamento e a fala, potencializando a representação, o imaginário e a expressão entre aspectos da realidade e da imaginação, no contato com o meio social no qual ela está inserida (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 29).*

Sendo assim, para relacionarmos os saberes expressos no QSN (Guarulhos, 2019), nos volumes Introdutório, Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a leitura dos capítulos que tratam do campo de experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e também **Visão Imaginação, Pensamento, Comunicação e Sinalização em LIBRAS** (Guarulhos, Educação Infantil, 2019, p. 29 a 34) em diálogo com o quadro dedicado à construção da Autonomia dirigido às infâncias presentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Guarulhos, Ensino Fundamental, 2019, p. 16) fortalecem as ações. Os saberes anunciados nos documentos são fundamentais para refletir sobre como gestores das unidades educacionais da Rede, em diálogo com as ações supervisoras, com educadores, e também com os territórios educativos inseridos, indagam as crianças sobre o que vivem, garantindo espaços de escuta a partir das vozes das infâncias. As crianças têm muito a dizer sobre o mundo que constituem.

Para saber mais!

O filme *Moonrise Kingdom* (2012) do diretor Wes Anderson, apresenta uma reflexão sobre o fim da infância, das ideias que marcam a constituição das culturas de submissão e hierarquia de comandos em um regime disciplinar, subjugados a um conjunto de adultos com grandes dificuldades de sustentar as suas escolhas. A ação surpreendente dos protagonistas coloca a comunidade na qual estão inseridas em grande desconforto, sem espaços para diálogos e para as escutas de questões fundamentais que marcam as suas vidas.

3.1.2. Protagonismo e Participação

O Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI), instalado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, tem abrigado um conjunto de pesquisas acerca da infância, incluindo suas formas de representação, diferenciando conceitos como protagonismo e participação presentes nos estudos que estamos realizando neste capítulo.

Estes saberes estão expressos no importante trabalho da pesquisadora Maria Leticia Nascimento intitulado "Breve reflexão a respeito da pesquisa sobre protagonismo e participação da/na infância", para a revista *Cuadernos de Infancia*, no qual se dedica a organizar as formas como compreendemos cada um, distinguindo os conceitos dedicados a cada ideia e propondo caminhos para os diálogos com as infâncias (Disponível em: https://cuadernosdeinfancia.cl/2019/10/13/breve-reflexao-a-respeito-da-pesquisa-sobre-protagonismo-e-participacao-da-na-infancia/).

Ao longo do artigo, a autora contrapõe-se à falsa ideia de que não é possível que as infâncias tenham voz e ocupem espaços a partir de seus saberes sobre o mundo, desde o começo da vida, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, entretanto:

> *[...] a afirmação das crianças como sujeitos implica, em consonância com este paradigma, admitir que as crianças são coconstrutoras de sua vida social, que as marcas da diversidade atravessam a infância, e destacar a importância de se ouvir o que têm a dizer, ou seja, que a sua voz seja integrada nos processos de tomada de decisão nos assuntos que lhe dizem respeito. Expressar ideias é uma característica do protagonismo, embora, por si só, não permita "desencadear processos de protagonismo infantil autênticos, sustentáveis e perduráveis" (GAITÁN, 1998, p. 85 apud NASCIMENTO, 2019).*

A autora defende a necessária diferenciação dos conceitos de protagonismo e participação. Segundo Nascimento (2019), uma linha de trabalho possível com os conceitos de protagonismo e de participação é apresentada por Angel Gaitán (1998), pois define o

> *protagonismo infantil como processo social mediante o qual se pretende que crianças e adolescentes desempenhem um papel principal no seu desenvolvimento e no da sua comunidade, para alcançar a realização plena dos seus direitos atendendo aos seus melhores interesses. É tornar real a visão da criança como sujeito de direitos e, portanto, uma redefinição de papéis deve acontecer nos diferentes setores da sociedade: infância e juventude, autoridades, família, setores não organizados, sociedade civil, entidades etc. (GAITÁN, 1998, p. 86 apud NASCIMENTO, 2019).*

Nessa perspectiva, a participação infantil é um dos mecanismos para o desenvolvimento do protagonismo, ao lado da organização infantil e da expressão das crianças. Gaitán (1998) apud Nascimento (2019) adverte que o desenvolvimento das três partes deve ser simultâneo:

> *"[...] e que nenhuma delas é pré-requisito para que a outra seja incentivada. Separar a organização, a participação e a expressão das crianças na prática é desintegrar o protagonismo das crianças e não ver sua complexa relação com outros setores da sociedade" (GAITÁN, 1998, p. 85 apud NASCIMENTO, 2019).*

Em síntese, torna-se difícil pensar em participação infantil sem considerar as relações de poder em que adultos e crianças estão envolvidos. Cabe recuperar aqui que políticas sociais e econômicas são decisões de ordem macrossocial que, de maneira geral, não são reconhecidas e são vistas como distantes das crianças e, dessa maneira, não são tratadas do ponto de vista de suas consequências para a infância. Em outros termos,

> *a arquitetura e o cenário da infância têm sido responsabilidade de outros, em seu desenho e instrumentação – outros que nem por um momento pensaram do ponto de vista da infância. Não porque eram hostis às crianças, mas simplesmente porque a infância não estava em suas mentes (QVORTRUP, 1999, p.15 apud NASCIMENTO, 2019).*

As ideias defendidas pela pesquisadora Maria Letícia Nascimento (2019) nos levam a cenários concretos sobre como podemos criar espaços dialógicos no interior das unidades educacionais, sendo estes garantidos pela ação dos diretores, em diálogo com as ações supervisoras, juntamente ao grupo de educadores que compõem as práticas formativas com as infâncias do território educativo.

3.1.3. A urgente e necessária escuta das infâncias

Como profissionais da educação, é preciso reconhecer o protagonismo das infâncias, assim como a sua respectiva participação. Atuar para o permanente protagonismo das infâncias é papel de todos, dentro e fora da educação. É nessa perspectiva que a professora e pesquisadora Adriana Friedmann (2014) tem atuado ao longo de seu trabalho, para que todos identifiquem os sujeitos das infâncias como sujeitos de direitos, reconhecendo a necessidade de que as políticas educacionais também se voltem ao protagonismo das infâncias. Em seu artigo "O olhar antropológico por dentro da infância - adentrando nas casinhas das crianças", Friedmann (2014) afirma que:

> *Quando se fala em olhar, observar, escutar crianças, adentramos um universo muito delicado, muito íntimo, pelo qual, antes de mais nada, precisamos ter muito respeito e reverência. O universo das crianças é sagrado. E nesse sentido, é necessária muita delicadeza e a humildade de – verdadeiramente – nos curvarmos e pedirmos 'licença' para adentrar estes espaços sagrados infantis (FRIEDMANN, 2014, p. 02).*

Além de chamar a atenção para a emergência de uma mudança dos paradigmas na atuação com as infâncias, Adriana Friedmann também declara em entrevista ao portal Lunetas que: "A escuta infantil é importante, sendo urgente entender que as crianças, assim como os adultos, são atores sociais, protagonistas e autoras das suas próprias vidas" (Entrevista intitulada "Muito além do ouvido: o que é efetivamente escutar uma criança?", Com Adriana Friedmann, disponível integralmente em: https://lunetas.com.br/escuta-infantil/).

Olhares atentos ao protagonismo e a participação das crianças

A Escola da Prefeitura de Guarulhos Gianfrancesco Guarnieri publicou em 2015 o livro "Os processos de construção de uma escola democrática", (disponível em: http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/exibir/arquivo/5829/inline/). Ao longo da obra, percebem-se as concepções de escola democrática, as ações de todos os educadores da unidade educacional, contando com a supervisão escolar e imagens do trabalho cotidiano protagonizado por tantas pessoas que agem para a garantia da democracia.

Ao longo desta leitura, é possível reconhecer os caminhos para a articulação de todas as pessoas da unidade escolar com vistas a um objetivo

comum, garantindo as expressões e os direitos das infâncias deste território educativo, dentre outras coisas.

Outra experiência relevante é a da Escola da Prefeitura de Guarulhos Manuel Bandeira, que criou diversas formas de garantir as práticas democráticas no projeto educacional organizado pela escola e expôs isso através da publicação da Revista da Escola da Prefeitura de Guarulhos com o título "Caminhos para a construção de um território educativo", em outubro de 2015. No capítulo "Conselhinhos e Assembleias garantem a participação efetiva das crianças e o exercício da cidadania" (GUARULHOS, 2015, p. 20 a 30), podemos conhecer como crianças a partir dos 3 anos de idade compõem as práticas de diálogo da unidade escolar, amparadas pelas garantias de participação. A revista está disponível no link: http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/exibir/arquivo/505/inline/).

> *A proposta é incentivar as crianças para que, desde a Educação Infantil, elas possam exercitar a sua autonomia, seus direitos e deveres nos espaços geridos democraticamente por representantes de cada turma nos conselhinhos, assembleias de classe e assembleias escolares (GUARULHOS, 2015, p. 21).*

Dessa forma, quais são as ações que acontecem ou que precisam acontecer no cotidiano da unidade educacional em que você atua? Como as vozes das crianças deste território educativo são acolhidas e reverberadas pela gestão escolar?

Para saber mais!

Com a iniciativa do Instituto Alana, foi criado em 2015 o desafio "Criativos da escola", no qual escolas de todo o Brasil anunciam experiências que tenham partido de crianças e adolescentes com o intuito de modificar a realidade em que vivem. Contemplando todas as regiões do Brasil e ao longo de cinco edições, o projeto conta com dezenas de finalistas e de relatos de práticas. Pensando nisso, destacamos duas sugestões de projetos para conhecimento:

- Projeto Consciência, Cor e Arte: realizado pelas crianças e adolescentes da cidade de Triunfo (Pernambuco), sendo um dos finalistas do desafio em 2019: https://criativosdaescola.com.br/wp-content/uploads/2019/08/premiado-desafio-criativos-da-escola-2019-consciencia-cor-e-arte.pdf;

- Projeto Libras - a voz do silêncio: realizado pelas crianças e adolescentes da cidade de Itapeva (São Paulo), sendo finalista do desafio em 2016: https://criativosdaescola.com.br/historia/libras-voz-do-silencio/ .

3.1.4. Os espaços das infâncias durante a pandemia causada pelo Covid-19, após a pandemia e o universo da educação

A cada dia da semana, de segunda a sexta-feira, em diversos períodos do dia, da tarde e da noite, os responsáveis por mais de cem mil famílias da cidade de Guarulhos saem de suas casas, seus espaços de morada e de representações da vida. Enquanto isso, a desigualdade social e o crescimento urbano vêm encerrando as infâncias e juventudes no interior de suas casas, apartamentos, barracos, palafitas, em espaços cada vez menores. O corpo que tudo pode, pode menos em tempos de isolamento social. Chegada a pandemia em 2020 e a suspensão do ensino presencial, as infâncias foram privadas também de um dos espaços que pudessem provocá-las aos jogos, às brincadeiras, aos saberes, ao movimento, ao vento e ao mormaço, ao sol e à chuva dos dias da cidade de Guarulhos.

No retorno às atividades presenciais nas escolas, além das atenções com cada gesto e interação das infâncias, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, é importante também a atenção para a qualidade dos espaços que são disponibilizados às comunidades dos educandos. Parece simples, mas não é, pois decorre da herança cultural da educação nacional o ato de controlar e confinar crianças, jovens e adultos em espaços nos quais possam ficar em repouso, em silêncio e sentados, observando um quadro ou uma tela. É preciso reconhecer o espaço como prática das interações, nas múltiplas possibilidades que ele oferece para conhecer o mundo.

A Rede Municipal de Guarulhos organizou e construiu o QSN (Guarulhos, 2019) atenta à organização dos espaços e sua contribuição para a prática educacional, seja esta dedicada à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental ou à Educação de Jovens e Adultos. Assim, neste capítulo, são apresentadas as definições sobre o espaço, as práticas da Rede, bem como relatos de outras redes e diferentes possibilidades educacionais em diálogo com os espaços.

Um espaço não é unicamente o prédio ocupado, seus concretos e áreas planas. *Espaço* circunscreve-se também na luz que se põe em cada objeto, na circulação do ar, nas vistas do céu, nas sombras, nos cheiros que cada canto nos oferece, nas águas que correm, nos insetos que se fazem presente, nos pássaros que circundam, nas árvores que ocupam o terreno, na vista que se tem para além dos muros da escola. Conforme o Houaiss, dicionário online de Português, o espaço aqui apontado é a "extensão indefinida que contém e envolve todos os seres e objetos. A extensão dos ares; o universo, a imensidade: corpos celestes no espaço" (o verbete completo está disponível no link: https://www.dicio.com.br/espaco/). Espaço é o local onde nos encontramos para descobrir o mundo com as crianças,

jovens e adultos da cidade de Guarulhos.

O QSN (Guarulhos, 2019) dá continuidade à prática educacional da cidade de Guarulhos ao contemplar as múltiplas dimensões da ação pedagógica, em diálogo com os sujeitos, atentando-se também aos espaços para as aprendizagens. Tal como podemos observar no excerto do item "Espaços para a aprendizagem" extraído da Proposta Curricular QSN (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p. 20):

> *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.*

As definições tecidas em diálogo com a Rede na construção do currículo, reconhece que os espaços existem, na medida em que são ressignificados pelos sujeitos do lugar, e que na articulação do projeto ao qual se lança a Rede Municipal de Educação de Guarulhos, atua-se para a garantia dos objetivos de desenvolvimento sustentável:

> *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 fizéssemos 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 (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p. 38 e 39).*

Se as definições apontam para a garantia dos protagonismos das infâncias, em prol de um futuro sustentável, formado por sujeitos que se reconhecem como agentes transformadores, o documento também abre espaços para as definições e articulações na garantia das aprendizagens de cada ciclo de formação, de acordo com o QSN (Guarulhos, Introdutório, 2019, p. 52):

> *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).*

Com isso, ao longo do QSN (Guarulhos, 2019) evidencia-se o necessário diálogo entre o reconhecimento do território educativo e os sentidos expressos pela comunidade escolar para a ocupação dos espaços. Ao nos debruçarmos sobre este assunto, faz-se imprescindível mapear as práticas das infâncias deste território, os campos necessários para o desenvolvimento a partir das múltiplas interações mediados também pelo espaço. Por exemplo: há espaço para que as infâncias corram, escalem e relacionem-se com áreas verdes? A partir das respostas de cada território, o que é possível fazer como educador, diretor ou supervisor escolar para a garantia das ocupações dos espaços?

> *Outra questão que costumeiramente se coloca é sobre o asseio, ou a limpeza das roupas no retorno das crianças para suas residências. Brincar em espaços abertos necessariamente envolverá sentar-se no chão, escorregar, saltar, correr, rolar, agarrar, gritar, assim como tantos outros verbos próprios às práticas das infâncias. Isso certamente deixará marcas nas roupas que, possivelmente, vão se sujar. Faz parte do ato de lançarem-se às aventuras de explorar um lugar. Isto precisa ser discutido com a comunidade escolar, evidenciando a importância destas ações, caso contrário, restará unicamente o resguardo das crianças em salas fechadas, sem acesso ao sol, ou às ações que marcam o pleno desenvolvimento das infâncias de 0 aos 12 anos de idade.*

Para saber mais!

O Espaço Território do Brincar – um encontro com a criança brasileira – convidou a educadora Sandra Eckschmidt para a 5ª videoconferência da série "Diálogos do Brincar". Neste encontro, a pesquisadora apresenta imagens sobre as práticas das crianças, a partir de seus gestos e ocupações, procurando anunciar processos que garantam as formas de investigarem o mundo de corpo inteiro, em diferentes espaços e em diferentes situações, nas quais o imaginário as impulsiona a novas descobertas. Para conferirem este material acessem a matéria produzida por Carolina Prestes e também o vídeo da conferência, disponível em https://territoriodobrincar.com.br/videos/videoconferencia-5-o-brincar-na-escola/ .

3.1.5. O protagonismo das infâncias Guarulhenses na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

O espaço compõe uma das dimensões fundamentais para a organização das experiências educacionais dedicadas às infâncias. Sendo assim, a relação destes com os saberes está expressa nos documentos que norteiam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

O QSN (Guarulhos, 2019) referente à Educação infantil tem como norteador os eixos estruturantes expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010), apresentando o interagir e o brincar como referências para a organização das propostas pedagógicas, tal como apresenta o excerto a seguir do QSN (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 8):

> • ***Interagir***: *verbo que significa exercer ação mútua com algo ou alguém, afetando o desenvolvimento ou a condição do outro. Na Educação Infantil, as crianças podem e devem interagir com o outro, seus parceiros de idade e o professor, de diferentes maneiras, em variados espaços, com brinquedos e brincadeiras a fim de garantir seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural.*
>
> • ***Brincar***: *é uma atividade privilegiada para o desenvolvimento da criança e deve ser priorizada na rotina escolar de modo que incentive a participação, a comunicação, a representação, a imaginação, dentre outros aspectos do desenvolvimento infantil.*

Para os estudos específicos sobre o QSN (Guarulhos, 2019) do Ensino Fundamental e suas relações com o espaço, na unidade temática "Construção da autonomia", do eixo O educando – Cultura de Paz e Educação em Direitos Humanos: Interações, Afetividades e Identidades, do 1º ao 5º ano, encontraremos definições tais como:

> *Um sujeito autônomo é aquele que tem consciência sobre as regras, seus princípios e impactos. Na escola, esse trabalho pedagógico pode ser potencializado por meio de situações de aprendizagem que os levem a pensar sobre as regras dos diversos espaços sociais e sobre os critérios de justiça, assim, o processo de tomada de decisão dos educandos deve ser proporcional à sua capacidade de entender os resultados gerados a partir dela (GUARULHOS, Ensino Fundamental, 2019, p. 16).*

As reflexões e ações suscitadas pelo QSN (Guarulhos, 2019) nos volumes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, trazem como marca a investigação que não seja limitada pelas práticas de confinamento dos corpos. Estar em múltiplos espaços, é também organizado por diálogos permanentes para a ocupação dos mesmos pelas infâncias com autonomia. As infâncias não são "preparadas" para ocupar os espaços, antes, estes são ocupados em permanente diálogo, pois, caso contrário, sempre estaremos à espera do momento em que os indivíduos se tornarão aptos à liberdade. Não se ensina *para* a liberdade, ensina-se *na* liberdade. Não se aprende *para* ocupar os espaços, se aprende *ocupando* os espaços. Não se aprende *para* o protagonismo, aprende-se *em diálogo com* o protagonismo das infâncias de nossa cidade. A educação é ato presente, em permanente diálogo com o passado, vivendo o presente e com vistas ao futuro.

Para saber mais!

A professora e pesquisadora Ana Cláudia Arruda Leite apresenta as múltiplas formas de comunicação das infâncias, desde o nascimento, na medida em que estabelecem relações com o ambiente externo. Ana Cláudia nos chama a atenção para esta escuta atenta e ao olhar investigativo que precisamos ter para possibilitarmos às crianças o pleno desenvolvimento. Dessa forma, sugerimos a palestra realizada por Ana Cláudia para o Espaço CPFL (pertencente ao Instituto vinculado ao Grupo CPFL – Companhia Paulista de Força e Luz), intitulada "Escutemos as crianças" (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1fDN6Zy-r2Q).

3.2. Os espaços internos e externos da educação dedicados à infância

Em 2013 e 2014, a pedido do Ministério da Educação, a professora e consultora Maria da Graça Souza Horn produziu estudos propositivos para a organização dos espaços dedicados a infância de 0 a 6 anos nas unidades educacionais. Com base neste trabalho, foram publicados dois relatórios contendo inúmeras ilustrações para a organização de espaços internos e externos para as infâncias, compondo um importante material para o apoio das definições das redes de ensino, assim como das equipes gestoras de cada unidade educacional. Ao término do documento, encontra-se um objeto de avaliação dos espaços das escolas de Educação Infantil com as potencialidades e as necessidades de readequação dos espaços.

Verifica-se uma escassez de estudos sobre os espaços dedicados ao Ensino Fundamental, pois o período dedicado à alfabetização e a sistematização dos saberes dos eixos, por vezes, de forma equivocada, condiciona os corpos ao silêncio e ao reconhecimento precoce do fim da infância. No entanto, conforme apontado no QSN (Guarulhos, 2019), as questões relativas ao espaço seguem pela investigação de todo o período educacional das infâncias presentes na Rede Municipal de Educação de Guarulhos, incluindo o Ensino Fundamental.

3.2.1. Compartilhando Experiências

A EMEF Campos Salles, localizada em Heliópolis, São Paulo, capital, construiu uma bonita história de ocupação e ressignificação dos espaços. Seja pela derrubada do muro que circundava a escola, seja pela organização das práticas educativas em salões de aprendizagens, com base na aposta contínua na autonomia das infâncias e juventudes, em um importante sistema de representação dos educandos. Dessa maneira, recomenda-se o acesso ao episódio número dois da série "Educação.doc", intitulado "Diretor de Harmonia", disponível no canal do YouTube da Buriti Filmes (https://www.youtube.com/watch?v=SX8n-rYo_W0). Neste episódio do documentário, é possível aprofundar os estudos sobre como uma unidade educacional vai diariamente refazendo as possibilidades de aprendizagens, reconhecendo o campo dos direitos e planejando experiências que não se limitem a conhecer, mas, fundamentalmente, a praticar o que vivem e descobrem no cotidiano escolar. Em uma perspectiva de educação como prática da liberdade, cada voz apresenta outras possibilidades de agir no espaço.

Conheça também duas experiências que apresentam os saberes constituídos por profissionais da educação da cidade de Guarulhos em torno da exploração, vivência e uma nova ocupação dos/nos diferentes espaços:

- A EPG João Guimarães Rosa reorganizou o espaço das interações das infâncias, explorando diversas áreas externas e internas da escola por meio de novas estruturas com as quais as crianças pudessem se relacionar e tecer outras relações com os espaços da unidade educacional, com vistas à aprendizagem e ao diálogo com diversos campos de experiências. Convidamos você a conhecer os registros desse processo em fotografias que apresentam a construção das estruturas do parque sonoro, dos bancos e das cadeiras pela equipe de educadores da escola. Acesse: https://www.youtube.com/watch?v=vivhR465Gs0&feature=emb_title .

- A EPG Tia Carmela redefiniu a área verde da escola com o projeto "Floresta Radical", refazendo totalmente o espaço para garantir melhores condições de interações e aprendizagens das crianças. O que parecia uma área sem utilização ou serventia, na lateral da unidade educacional, deu lugar a um passeio com pontes, jardins e vistas. A EPG Tia Carmela também contou a história desse processo por meio de fotografias da área original, da reforma com participação da comunidade escolar e da interação das crianças com a área. Acesse: https://www.youtube.com/watch?v=UpY_06ypMvE&feature=emb_title .

O antropólogo Tião Rocha, idealizador e diretor-presidente do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD), criado em 1984, dedica-se às aprendizagens das "coisas não feitas ainda", imaginar outro mundo e agir em prol desses ideais. Tomando como ponto de partida a arte e a cultura, revela outros saberes que não estão nos centros hegemônicos de formação dos profissionais da educação.

Dessa maneira, não há saberes que sirvam a todos, mas há uma forma de conhecer e investigar cada lugar que é comum e que possibilita conhecer os saberes de cada território, para, em seguida, planejarem um espaço de aprendizagem. Há um vasto material sobre o CPCD disponível na internet, e mesmo entrevistas com o antropólogo Tião Rocha. Para conhecer as formas de interação e de aprendizagem criadas pelos profissionais do CPCD, destacamos três vídeos

que narram seus fazeres a partir da poesia e da cultura de cada lugar. Com base nestes registros, objetivamos apresentar outras referências para as unidades educacionais da cidade de Guarulhos contando com outras formas de se fazer educação. Sendo assim, pedimos que acessem:

- A apresentação de Tião Rocha no site do CPCD (disponível em http://www.cpcd.org.br/tiao-rocha/);

- Ser criança – educação pelo brinquedo - o projeto em Araçuaí – MG (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=PFTp7H0LvFc);

- Casa saudável e nos trilhos do conhecimento (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=7_7GfHyTh_I&feature=emb_rel_pause).

Para saber mais!

Em 2014, foi lançado o documentário "Quando sinto que já sei", dirigido por Anderson Lima, Antônio Lovato e Raul Perez. Neste filme, são apresentadas inúmeras referências da educação nacional, com falas de diversos profissionais da educação que refazem as possibilidades da ação educativa, incluindo uma entrevista com o antropólogo Tião Rocha e o educador Braz Nogueira, ex-diretor da EMEF Campos Sales (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg).

3.2.2. As aprendizagens e interações das infâncias guarulhenses: Mediação das aprendizagens em diálogo com os sujeitos do lugar

A educação do final do século XX e do início do século XXI foi marcada por inúmeras mudanças, desde a universalização da educação básica no Brasil até a garantia das aprendizagens, tendo em vista um projeto comum dedicado às infâncias, adolescências e culturas do mundo adulto. Para a articulação destes projetos, foram pensados eixos estruturantes na Educação Infantil - **conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se** (BRASIL, 2017, p. 34), além de uma organização curricular por área de conhecimento no Ensino Fundamental para as aprendizagens essenciais.

No entanto, esta organização para a totalidade do território nacional deve,

necessariamente, se relacionar com as identidades em formação, e no caso da cidade de Guarulhos, deve, imprescindivelmente, estar relacionada à heterogeneidade das culturas das infâncias de cada unidade educacional, seja da Educação Infantil, seja do Ensino Fundamental.

Ao longo deste capítulo, propõe-se a reflexão sobre o protagonismo das infâncias Guarulhenses e dos saberes que, constituídos neste diálogo, não deixam de marcar as relações ao aprofundar os estudos sobre as aprendizagens e interações das infâncias da cidade. Ao longo deste, destacam-se as definições expressas na QSN (Guarulhos, 2019), seja no volume Introdutório, Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Além disso, visa também aprofundar os estudos com base nas produções da professora Zilma de Oliveira, assim como expor relatos de práticas de unidades educacionais da cidade de Guarulhos e do Brasil.

O trabalho para a garantia destas experiências que se desdobram em aprendizagens na Educação Infantil conta, necessariamente, com um plano de gestão da unidade escolar, no qual a direção da escola e a ação supervisora se dedicam a organizar a experiência atenta à todas as dimensões das relações entre a comunidade escolar, objetivando as interações e aprendizagens.

Ao constituir o QSN (Guarulhos, 2019) em diálogo com os profissionais da educação da Rede Municipal de Educação da cidade de Guarulhos, em continuidade ao projeto de repensar o cotidiano escolar, aprofundar os estudos e rever as necessidades de reorganização das práticas educacionais, percebe-se a valorização da trajetória da educação na cidade. Isto é expresso na proposta curricular do município, por exemplo, ao retomar os princípios da ludicidade na educação da cidade, segundo o QSN (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p. 56):

> *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.

3.2.3. Um olhar sobre as interações das crianças pequenas e a Educação Infantil

A professora e pesquisadora Zilma de Oliveira realizou um vídeo para o Instituto Vera Cruz intitulado "As interações e a brincadeira como eixos do trabalho na Educação Infantil". De forma bastante objetiva e contando com partilha de experiências, a professora Zilma se refere à pedagogia para a primeira Infância e apresenta as definições sobre interações e brincadeiras e sua dialogicidade. Seja na interação entre os educadores e as crianças, seja entre as crianças, revelam-se inúmeras possibilidades de ressignificar as experiências de aprendizagens. Para além da interação, a professora Zilma destaca o ato criativo das brincadeiras que possibilitam outras formas de aprender. Brincar não se resume em relaxamento, mas sim como ato essencial para a aprendizagem infantil.

O artigo intitulado "Um olhar sobre as interações das crianças pequenas e a educação infantil" da mesma autora, apresenta, dentre outros saberes, a necessária organização para a interação dos educadores com as crianças e a fundamental interação entre as crianças. Dessa forma, tomando o vídeo e o texto como complementares, é preciso pensar como se dão estas ações e com quais intenções são organizadas para os processos de mediação das aprendizagens.

As trajetórias e as interações com as crianças são elementos fundamentais para as experiências significativas de aprendizagem. Portanto, é fundamental reconhecer as linguagens das crianças, assim como processos no qual a empatia e a alteridade estejam presentes permanentemente. Mediar as descobertas dos educandos requer um olhar atento e sensível, bem como a gestão de um projeto educacional que congregue todos os esforços em diálogo com as infâncias.

3.2.4. O protagonismo das infâncias Guarulhenses e as aprendizagens definidas no QSN - Educação Infantil e Ensino Fundamental

De quais formas as crianças da cidade de Guarulhos se relacionam com os cenários em que constituem suas identidades? De que maneira os saberes apresentados pelo QSN (Guarulhos, 2019) podem ser mediados pelos educadores da Rede,

contando com a gestão de diretores, vice-diretores e supervisores? Estas são questões fundamentais que nos mobilizam para as práticas educacionais que empreendemos, em diálogo com as infâncias que ocupam as unidades educacionais de nossa cidade. Ainda que haja saberes específicos para o conjunto das crianças que ocupam as unidades educacionais de Educação Infantil, assim como os saberes em diálogo nas unidades de Ensino Fundamental, é importante aprofundar os estudos sobre as identidades das infâncias (de 0 a 11 anos e 11 meses). Tal como expressa o QSN (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 15):

> *As crianças, ao conviverem e se relacionarem, socializam saberes e experiências, assim como observam e aprendem com os adultos, com as crianças mais velhas e em seu contato exploratório com o mundo, seus elementos e fenômenos. É dessa maneira que a criança constrói e transforma conhecimentos necessários à sua vida e compreende que está ligada ao outro. O período da primeira infância é aquele no qual, desde o nascimento, a criança mais aprende e constrói práticas, ideias e atitudes, a depender das relações e dos estímulos recebidos, e dos espaços nos quais convive e explora. "Conforme as crianças vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções" (BRASIL, 2017a, p. 40).*

Dessa maneira, partindo da relação com as identidades que constituem as interações e aprendizagens das infâncias, recomenda-se a leitura da introdução do QSN da Educação Infantil (Guarulhos, 2019, p. 7 a 13), assim como da introdução do QSN do Ensino Fundamental (Guarulhos, 2019, p. 7 a 10), pois são passagens do documento que evidenciam a organização dos saberes e das aprendizagens dedicadas a cada grupo.

Para saber mais!

Para aprofundar a reflexão sobre o tema, indica-se o filme A Língua da Mariposas (1999), dirigido por José Luis Cuerda, o qual apresenta a história de um menino que está se alfabetizando no início da guerra civil espanhola. A criança tem seus saberes mediados por um professor que organiza experiências pedagógicas na qual as crianças possam expressar seus saberes em diálogo com o território em que vivem.

3.3. A educação a partir da diversidade dos gêneros

O conhecimento do mundo é uma construção que ocorre a partir de um corpo e de uma identidade, em diálogo com tantos outros corpos e identidades. Ao longo deste capítulo, os estudos são dedicados sobre as muitas dimensões do trabalho para o protagonismo das infâncias, em diálogo com todos que ocupam os territórios educativos da cidade. Não se trata de tarefa fácil, pois é preciso reconhecer em primeiro lugar que se trata de uma mudança necessária para alcançar uma sociedade mais justa, que garanta as aprendizagens a partir das muitas identidades que compõem o universo dos mais de 121 mil educandos em Guarulhos.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a projeção nacional da população de mulheres no Brasil para o ano de 2020 é de mais 51% da população total (Consulte os dados acessando: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/), no entanto, ainda que os números apresentem a maioria de mulheres no território nacional, observa-se grande desigualdade na relação entre os gêneros, fato que se agrava ainda mais na comparação dos dados com marcadores de gênero e questões raciais, tal como expressa o documento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) "Estatísticas de Gênero – Indicadores sociais das mulheres no Brasil" (disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/9d6f4faeda1f1fb7532be7a9240cc233.pdf).

No diálogo sobre a predominância masculina, soma-se, ainda, a heteronormatividade, que ignora a presença de aproximadamente 8% da população brasileira que se declara homossexual, segundo dados de 2008 (https://espaco-vital.jusbrasil.com.br/noticias/145829/estimativa-aponta-que-numero-de-brasileiros-homossexuais-ja-chega-a-17-9-milhoes). Dessa maneira, verificam-se as marcas e as heranças culturais marcadas fortemente pela tentativa de desqualificar a ação das mulheres no Brasil, assim como de qualquer corpo que não se mostre dentro de um papel social marcado pela heteronormatividade. Tais "culturas" estão presentes dentro de cada unidade escolar e cabe aos educadores estarem atentos às práticas de educação inclusiva que promovam a equidade, sem discriminar ou limitar o conjunto das experiências formativas para as aprendizagens com vistas à identidade de gênero.

A partir da atuação de grupos de extrema-direita e de parcelas de grupos conservadores que fizeram frente ao avanço das discussões na educação que respeitasse as identidades de gênero, infelizmente se chegou ao ponto dos termos "orientação sexual" e "identidade de gênero" terem sido retirado da Base Nacional Curricular Comum (2017), interrompendo o trabalho para as garantias de direito que

já havia sido anunciado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), e com manifestação de repúdio de entidades que atuam na garantia e defesa dos direitos humanos.

No entanto, como educadores que agem para a garantia do direito de todos na construção de uma cidade que aprende a partir das muitas culturas e identidades, é fundamental realizar estudos e tomar conhecimento das discussões contemporâneas sobre as diferentes formas de se relacionar com o mundo, para além das culturas totalitárias que se anunciam. Somente assim, é possível garantir o protagonismo das infâncias guarulhenses. Ter como ponto de partida o entendimento sobre a expressão de gênero, a orientação sexual, a identidade de gênero, agênero, cisgênero, gênero fluido, transgênero, crossdresser, não binário etc., constitui apenas o começo de uma longa discussão a qual estamos pouco habituados, tendo em vista os preconceitos veiculados diariamente nas redes sociais, canais de televisão e círculos sociais aos quais pertencemos.

Por fim, a Rede Municipal de Guarulhos defende os princípios expressos na Agenda 2030 da Organização Nações Unidas (ONU), através de seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), e em especial do objetivo 5 (Igualdade de Gênero), presente e articulado no QSN (Guarulhos, 2019).

3.3.1. A identidade de gênero e as garantias presentes no QSN

Por quais razões as nossas experiências devem ser limitadas a um conjunto de práticas pelo fato de termos um ou outro órgão genital? Por qual razão o universo dos jogos e brincadeiras limitou as cores para as infâncias do sexo feminino (geralmente o rosa ou cores pastéis), enquanto explora uma gama infinita de contrastes para as cores dirigidas as infâncias do sexo masculino? Não bastasse as cores, há ainda a representação social nos objetos do que seriam “brinquedos” para as infâncias: “bebês que choram e mamam, panelinhas e vassourinhas” para as meninas, “heróis, dinossauros, carros velozes e armas” para os meninos. Em poucas palavras, investem-se nos papéis femininos para os cuidados e a atenção amorosa, e dedicam-se as experiências dos papéis masculinos para a exploração, a investigação e a violência.

Os desenhos animados, que atualmente passam por uma revisão do papel das heroínas na história, contam com um senso comum no qual o casamento é a cena máxima a ser perseguida e o final feliz se realiza com a chegada do herói que salva a figura feminina. Sem ação, cabem às mulheres o campo da espera e o

sonho em juntar-se a um modelo masculino idealizado. Com o imaginário social já ocupado de quais devem ser os lugares das infâncias, presumem-se quais devam ser os limites para as interações de cada sujeito em formação a partir de seu sexo. Ser menino ou ser menina é, de antemão, uma sentença social sobre o que se espera de suas relações ao longo da vida, seja na fortaleza das frases "meninos não choram", ou "meninas não podem".

No cenário da educação ainda existem as filas das meninas e as filas dos meninos nas escolas, os banheiros ilustrados com as imagens de príncipes e princesas, ou outros personagens do vasto território das animações amplamente difundidas no Brasil. Ao cruzar essas referências com outras identidades, tais como uma heroína negra, ou uma referência com identidade de gênero não binário observamos um apagão das imagens do cotidiano escolar. O desafio está posto.

Os princípios para a construção do QSN (Guarulhos, 2019), com destaque para o volume Introdutório, em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, apresentam que 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, dentre outras. Para tanto, faz-se necessária à construção de uma escola, segundo o QSN (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p. 10 e 11, grifo nosso), 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).*

Para além de explicitar os princípios para a construção do currículo da Rede Municipal de Guarulhos, o trabalho na perspectiva da educação em Direitos Humanos reservado à escola retoma os ideais de equidade que substanciam as práticas para as aprendizagens no cotidiano escolar:

> *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 desigual-*

> *dades. 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 (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p. 25).*

Educação Infantil

O QSN (Guarulhos, 2019) dedicado à Educação Infantil, não se furta à discussão e define que bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas haverão de "Expressar e identificar sensações relativas à sua sexualidade, identidade e expressão de gênero, de acordo com seus tempos de vida" (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 17) e "SABER: Conhecer e respeitar as diferenças étnicas, culturais, de gênero e as deficiências. Conhecer e respeitar os diferentes papéis e funções sociais existentes em seu grupo de relações e sociedade. Desenvolver a construção de valores éticos, morais e de cidadania" (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 19), em diálogo com os saberes expressos no Campo de Experiência "O Eu, o Outro e o Nós".

Ensino Fundamental

No eixo "O educando – Cultura de Paz e Educação em Direitos Humanos: Interações, Afetividades e Identidades" da Proposta Curricular QSN (Guarulhos, Ensino Fundamental, 2019), são especificadas as dimensões das aprendizagens, tais como "Identificar e respeitar as diferentes relações de gênero e afetividade presentes no meio social" (GUARULHOS, Ensino Fundamental, 2019, p. 15), aos grupos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental no quadro "Identidades e alteridades".

O quadro sobre Interação Social e Empatia define que

> *[...] o conjunto de aprendizagens caminha para a formação de um sujeito resiliente e capaz de se colocar no lugar do outro mesmo quando suas diferenças são maiores que suas identificações. Dessa forma, a valorização da diferença é construída por uma escuta qualificada, pelo diálogo, pela percepção e refutação dos diferentes preconceitos (classe, gênero, etnia, raça, entre outros). A compreensão de que o preconceito é uma criação histórica e social deve subsidiar a transformação de crenças, mitos e tabus que sustentam representações de grupos e populações, sendo essa a função essencial desse conjunto de aprendizagens (GUARULHOS, Ensino Fundamental, 2019, p. 13).*

O conjunto de aprendizagens denominado **Mediação de Conflitos e Cultura de Paz** propõe que as crianças do 1º ao 3º ano deverão: "Identificar situações de discriminação baseadas em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, gênero, orientação sexual e outras características individuais ou sociais e condições orgânicas e de saúde (vitiligo, psoríase, obesidade, alergias etc.)" (GUARULHOS, Ensino Fundamental, 2019, p. 20). As crianças do 3º e 4º ano deverão: "Sensibilizar-se com situações de discriminação baseadas em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, gênero, orientação sexual e outras características individuais ou sociais e condições orgânicas (vitiligo, psoríase, obesidade, alergias) considerando a igualdade como um direito humano" (GUARULHOS, Ensino Fundamental, 2019, p. 20). E as crianças do 4º e 5º ano deverão: "Posicionar-se contra situações de discriminação baseadas em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, gênero, orientação sexual e outras características individuais ou sociais e condições orgânicas e de saúde (vitiligo, psoríase, obesidade, alergias) a favor dos direitos humanos" (GUARULHOS, Ensino Fundamental, 2019, p. 20).

Explicitadas as referências presentes no QSN (Guarulhos, 2019) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, faz-se necessário refletir sobre como assegurar diariamente o protagonismo das infâncias também em diálogo com suas identidades de gênero. De que maneira a escola se posiciona com relação às referências comumente usadas para se referir aos gêneros, seja dos filmes, desenhos, livros, história, imagens nas paredes, brinquedos, brincadeiras, interações etc.? É fundamental ressaltar que esta ação não pode se dar por eventos. Trata-se de uma mediação diária, em diálogo permanente, que oportunize a todos manifestarem-se, inclusive a sua identidade de gênero, sem que com isso sofram pelas sentenças sociais atribuídas a cada identidade. A ausência deste trabalho leva à exclusão, marcada a muitos educandos que retornam já adultos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para saber mais!

Em 2014, a banda Francesa HollySiz produziu um videoclipe da música "The Light" (A Luz), no qual apresenta a história de um menino que passa a brincar com o que seria "comum" a meninas e também começa a usar vestidos. Em conflito com o pai, a vida dentro de casa entra em um processo de grande sofrimento para todos. Tal como vimos nesta unidade, o menino torna-se prisioneiro de outra cultura e dos valores sociais que o cercam. Para conferirem, acessem https://www.youtube.com/watch?v=Cf79KXBCIDg.

3.3.2. O trabalho coletivo para a promoção das aprendizagens (QSN - Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA)

Algumas das marcas dos sujeitos que retornam ao Ensino Fundamental na juventude, ou na vida adulta devem-se ao fato de seguidos processos que os lançaram para fora da vida nas instituições educacionais, seja pelas relações forçadas de trabalho, pelas diversas violências sobrepostas, pela não aceitação social sobre suas práticas corporais e, também, conflitos com a sua identidade de gênero. Dessa maneira, o QSN (Guarulhos, 2019), no volume destinado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), também valoriza esta reflexão ao afirmar que:

> *Somente após um processo de reflexão e experimentação de propostas que introduza ampla discussão sobre corporeidade, corpo, cultura corporal e saúde, os educandos da EJA se autorizam a práticas que incluam o sujeito em uma posição de autor de seus movimentos e dinâmicas corporais, considerando, nesse contexto de significação, as opções religiosas, as marcas de gênero, as diferentes idades e as diversas práticas profissionais que influem nos sentidos produzidos pelos educandos (GUARULHOS, Educação de Jovens e Adultos, 2019, p. 13).*

Em diálogo com este contexto, na unidade temática "Corporeidade e Relações Sociais" há a seguinte proposta para o ciclo I e II da EJA: "Rejeitar todos os estereótipos que condenem pessoas por causa do gênero, da condição social, de deficiências e da etnia, e o cerceamento dos direitos à saúde, educação e participação política" (GUARULHOS, Educação de Jovens e Adultos, 2019, p. 15). Sob a mesma perspectiva, na unidade temática "Identidade e Diversidade" é afirmada a necessidade de "Identificar as diferenças socioculturais que constituem a juventude brasileira: preconceitos e discriminação (geracional, identidade de gênero, raça/etnia, orientação sexual, diversidade religiosa, pessoas com deficiência, dependência química, transtornos psicológicos e psiquiátricos, entre outros)" (GUARULHOS, Educação de Jovens e Adultos, 2019, p. 92).

As aprendizagens e os protagonismos, independentemente da identidade de gênero, orientação sexual, raça/etnia, dentre outros, são assinalados ao longo de todos os documentos que compõem o QSN (Guarulhos, 2019), assim como é destacada a tarefa coletiva de agir frente a qualquer ataque aos direitos de todos os educandos. É importante que os educadores reflitam no quanto a forma como lidam com estas questões é exatamente o conteúdo da experiência educativa. Ao negar a discussão com os educandos frente a uma ofensa, responsabilizando a vítima pela experiência vivida, o currículo da escola valida práticas de preconceitos e oprime a

diversidade que se anuncia cotidianamente. Foi o que mostrou a "Pesquisa Nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2016 - as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais", em relatório da Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT (2016):

> *Ter professores/as e funcionários/as acolhedores/as na instituição educacional pode ter um efeito positivo sobre as experiências educacionais de qualquer estudante, aumentando sua motivação para aprender e se envolver positivamente na instituição educacional. Visto que estudantes LGBT muitas vezes se sentem inseguros/as e rejeitados/as na instituição educacional, ter acesso a profissionais na instituição educacional que deem apoio pode ser crítico para a criação de ambientes aprimorados de aprendizagem para estudantes LGBT. Assim, examinamos as relações entre a presença de profissionais acolhedores/as e vários indicadores do clima na instituição educacional. Os resultados mostram que a presença de profissionais da instituição educacional que acolhem estudantes LGBT é um dos aspectos críticos para a melhoria do clima na instituição educacional (ABGLT, 2016, p. 60).*

É possível mudar esse quadro de desigualdades e garantir essa experiência delicada e atenta nas escolas municipais em diálogo com as identidades e com os protagonismos dos educandos.

Para saber mais!

O curta metragem espanhol "Vestido Nuevo" (2007), com direção de Sergi Pérez, narra a história de um menino chamado Mario que no dia de Carnaval resolve usar um vestido, tendo de enfrentar adversidades junto aos seus colegas e professores (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ktCXZg-HxGA&list=RDktCXZg-HxGA&start_radio=1).

3.3.3. A discussão sobre a educação de todos nos PCNs, DCNs e BNCC

A Constituição Federal de 1988 garante o direito à educação a todos, sendo regulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996). Posteriormente à promulgação da Lei, foram iniciadas discussões sobre o currículo da educação básica brasileira, em um longo processo de revisão e

reorganização. O primeiro documento elaborado após a Lei Federal nº 9.394/1996 dedicado ao currículo foram os Parâmetros Curriculares Nacionais, definindo as ações específicas de cada área do conhecimento e suas respectivas disciplinas nas diferentes etapas, assim como o que foi chamado de "Temas Transversais", dentre os quais, está o tema "Orientação Sexual" (disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf); isso em 1998, 22 anos atrás. Neste importante documento nacional define-se que:

> *Ao atuar como um profissional a quem compete conduzir o processo de reflexão que possibilitará ao aluno autonomia para eleger seus valores, tomar posições e ampliar seu universo de conhecimentos, o professor deve ter discernimento para não transmitir seus valores, crenças e opiniões como sendo princípios ou verdades absolutas. O professor, assim como o aluno, possui expressão própria de sua sexualidade que se traduz em valores, crenças, opiniões e sentimentos particulares. Não se pode exigir do professor uma isenção absoluta no tratamento das questões ligadas à sexualidade, mas a consciência sobre quais são os valores, crenças, opiniões e sentimentos que cultiva em relação à sexualidade é um elemento importante para que desenvolva uma postura ética na sua atuação junto dos alunos. O trabalho coletivo da equipe escolar, definindo princípios educativos, em muito ajudará cada professor em particular nessa tarefa (BRASIL, 1997, p. 84).*

Ainda neste documento, há a explicitação da importância de pautar as escolhas no cotidiano ao mediar os conhecimentos junto aos educandos:

> *Desde muito cedo, são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de "masculino" e "feminino" como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades a ambos. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero. Todas as diferenças existentes no comportamento de homens e mulheres refletem-se na vivência da sexualidade de cada um, nos relacionamentos a dois e nas relações humanas em geral. A discussão sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir*

> *a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos (BRASIL, 1997, p. 98 e 99).*

Posteriormente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file), a discussão a partir da inclusão e diversidade se coloca também na garantia dos direitos humanos e do acesso à educação:

> *Para a sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam. Para isso todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática (BRASIL, 2013, p. 496).*

Em 2017, ainda que a Base Nacional Curricular Comum (Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) não tenha garantido a presença das expressões Orientação Sexual e Identidade de Gênero, no corpo de seu documento há, dentre as dez Competências Gerais da Educação Básica, a presença da competência nº 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 (BRASIL, 2017, p. 10).*

Articular uma educação para todos, na perspectiva da educação inclusiva, com a diversidade e para a promoção da equidade, é pauta das ações dirigidas à educação desde o processo de abertura democrática, sendo fundamental para a

garantia dos Direitos Humanos e protagonismo dos educandos.

Para refletir!

Como profissional que atua na equipe gestora das instituições educacionais, quais são as suas ações para o enfrentamento das desigualdades que diariamente são denunciadas sobre a desigualdade de gênero? De que maneira estes assuntos são pautados nos diálogos com os educadores, nos encontros com a comunidade escolar? Como as regras de convivência pactuadas na instituição educacional revelam o enfrentamento do cenário das injustiças discutidas neste capítulo?

É tarefa diária para cada profissional da educação garantir os direitos de cada educando em diálogo com sua identidade de gênero, sem reforçar preconceitos e estereótipos, descartando "piadas", "troças", "brincadeiras" que afirmem, por exemplo, que a sensibilidade e os trabalhos domésticos são ações exclusivas das mulheres. Não há espaço para isso em uma instituição escolar que se pretenda inclusiva. Cada gesto e palavra representa a instituição educacional no respeito e atendimento aos Direitos Humanos, visando a preservação desta dimensão tão importante para o processo educativo, favorecendo a expressão e a voz de todos os envolvidos.

Para saber mais!

É recomendável a leitura do livro "Para educar crianças feministas – um manifesto", de Chimamanda Ngozi Adichie, da Editora Companhia das Letras. Ao longo desta publicação é possível encontrar as razões pelas quais mulheres e homens devem agir contra a submissão e desrespeito que ferem as ações para a igualdade de gênero.

3.3.4. Objetivo 5 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS (alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas)

No mês de setembro de 2015, os líderes mundiais dos países que compõem a Organização das Nações Unidas reuniram-se em Nova York, Estados Unidos, e firmaram uma agenda com duração de quinze anos, na qual elencaram os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esta agenda deverá ser cumprida até o ano de 2030, daí deriva a expressão "Agenda 2030". Dentre os 17 ODS, destaca-se

o objetivo nº 5: **Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas**. No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que ainda que as mulheres sejam o grupo com maior tempo em formação e "sucesso" escolar, e com ampla participação dentre as pessoas economicamente ativas, mesmo assim continuam a receber menos, a ocuparem-se mais das atividades domésticas e têm os seus direitos violados com frequência por múltiplas violências.

Conforme observado na leitura do QSN (Guarulhos, 2019), no volume Introdutório, a Rede Municipal vincula-se às metas da "Agenda 2030" a partir da definição de que:

> *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 (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p. 20 e 21).*

Com isso, percebe-se que a garantia da igualdade de gênero é ampla e complexa, exigindo um esforço coletivo, pautado no tema das discussões da unidade educacional e refletindo sobre as representações que são ofertadas às infâncias, juventudes e culturas do mundo adulto.

A partir das discussões que tomaram o cenário educacional nos últimos seis anos surgiram inúmeras expressões, pedidos de revisão do currículo em um amplo debate sobre o tema relacionado às identidades e políticas para a igualdade de gênero, tal qual pudemos ver no ODS nº 5 da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ou mesmo no plano de metas da educação. Tratam-se dos direitos aos quais, diariamente, todos os educadores dedicam-se.

3.3.5. O cotidiano das reflexões sobre as identidades de gênero

Como membros da equipe de gestão de uma unidade educacional, é comum ouvir relatos dos pares sobre as dificuldades em acompanhar os processos cotidianos vividos em sala de aula, nos diversos espaços da escola, nos encontros com cada profissional da educação do lugar, ou mesmo das pequenas descobertas de quem aprende.

A gestão escolar é chamada a acolher e mediar situações diversas em virtude dos conflitos. Sendo assim, para a superação desse quadro, conhecer experiências que se entrelacem com o cotidiano educacional pode ajudar a rever as possibilidades de ações e suas interfaces com os contextos vividos em cada unidade educacional. O Professor Everton Arruda Irias, professor de Educação Física da Rede Municipal de Guarulhos na EPG Anísio Teixeira, por meio de um *podcast,* apresenta um relato sobre os projetos que realizou com os educandos do Ensino Fundamental nos encontros de Educação Física, vinculados aos saberes da música eletrônica, da dança e da fruição dessa linguagem artística, assim como da ginástica artística, ainda predominantemente realizada por meninas. Foi a partir dessas experiências que Everton tensionou as falas diretivas que excluem a participação de diferentes identidades de gênero e passou a promover reflexões sobre o assunto com as crianças. Para conhecer o relato do Professor Everton Arruda Irias, ouça o *podcast* na plafatorma AVA – Currículo, acessando o link: https://bit.ly/3glQZyj.

Para saber mais!

Em 2016, o programa Café Filosófico do Espaço CPFL (pertencente ao Instituto vinculado ao Grupo CPFL – Companhia Paulista de Força e Luz), convidou a Laerte Coutinho e Benilton Bezerra Jr. para discutir o tema "Gênero e Sexualidade, Além do Rótulo". Em diálogo com a história e com as experiências pessoais da Laerte, somos levados a uma ampliação do repertório sobre o assunto, nos permitindo sair dos argumentos do senso comum em uma linguagem direta com os telespectadores. Para assistir, acesse: https://www.youtube.com/watch?v=f8ktBCM_KDI.

4. PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

4.1. O educando e as tecnologias

Os processos de Comunicação e Expressão na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários – QSN (Guarulhos, 2019), percorrem os **campos de experiências** da Educação Infantil e, ainda, os eixos do Ensino Fundamental e da EJA.

As experiências que se valem das tecnologias ao longo da infância, da juventude e da vida adulta estão expressas nos saberes do QSN (Guarulhos, 2019), e articulados ao longo das últimas décadas. Trata-se de como organizar a experiência educativa com base na exploração das tecnologias para a constituição de novos saberes.

Assim como está expresso nos quatro volumes do QSN (Guarulhos, 2019), não se deve resumir as experiências tecnológicas apenas ao ensino sobre os softwares já existentes, marca bastante difundida dos anos 1990, na qual o senso comum compreendia o domínio do pacote *Office da Microsoft* como o suprassumo de uma experiência educacional qualificada. O trabalho com as tecnologias, com destaque às digitais, ressalta a apropriação dos recursos tecnológicos que auxiliem na resolução de problemas, ou a atribuição de novos sentidos para as investigações que habitualmente são realizadas. Mais do que dominar o já existente, trata-se de criar sentidos para esta experiência, ou mesmo inventar novas tecnologias.

Nas escolas de Reggio Emillia, na Itália, por exemplo, as crianças investigam as sombras por meio de projeções, criam vídeos, fotografias e outras formas de se relacionar com a tecnologia digital. É importante anunciar as tecnologias em um sentido amplo:

> *[...] 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 o modo de viver do ser humano, ou mesmo uma peça de roupa (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p. 42).*

Por fim, é preciso um olhar cuidadoso às práticas da Rede relacionadas às tecnologias tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, de forma a promover reflexões sobre a cultura "maker" e sobre a educomunicação que embasam dimensões diferentes desta experiência.

4.1.1. Tecnologias na Aprendizagem

Os saberes relacionados à apropriação das tecnologias na educação já são discutidos na Rede Municipal de Guarulhos há pelo menos uma década, tal como evidenciava o QSN em sua primeira versão, em 2009, sendo tal importância reiterada e ampliada pelo atual QSN (Guarulhos, 2019):

> *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 (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p. 42).*

Dialogando com os saberes das revoluções tecnológicas que marcaram a segunda década do século XXI, o QSN (Guarulhos, 2019) retoma o assunto no capítulo "Tecnologias nas Aprendizagens", presente no volume Introdutório, p. 41 a 44. Neste capítulo, a saber:

> *[...] 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 (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p. 43).*

> *[...] 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 (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p. 44).

É necessário refletir sobre os contextos que marcam os territórios educativos das escolas, assim como o contexto tecnológico em que estão inseridos os habitantes da cidade de Guarulhos.

Para saber mais!

Assista o documentário "Encontro com Milton Santos – O mundo Global visto do lado de cá", de Silvio Tendler (2006). Neste trabalho, articulado em torno do trabalho do geógrafo brasileiro internacionalmente reconhecido, podemos conhecer diversas reflexões sobre a apropriação das tecnologias, investigando os problemas por novos prismas e a partir de outras culturas não hegemônicas (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM).

QSN - Educação Infantil

As dimensões relativas à comunicação e expressão estão presentes nos campos de experiências da Educação Infantil, lembrando que:

Os campos de experiências foram estruturados para orientar o planejamento e o desenvolvimento das práticas pedagógicas, tomando como centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças e tendo como prioridade suas necessidades, interesses, desejos, modos de ser, aprender, interagir, socializar e interpretar o mundo.

Ao oferecer um conjunto de situações, os campos de experiências buscam proporcionar ações de descoberta por parte das crianças, nas quais o adulto assume o papel de mediador que incentiva, valoriza, oportuniza aprendizagens, as explorações e a curiosidade.

No trabalho com os campos de experiências é reconhecida a necessidade contemporânea sobre a importância dos recursos tecnológicos e midiáticos como fontes de interesse e aprendizagem na Educação Infantil, pois desde bem pequenas as crianças começam a ter contato ou fazer uso destes. Tais recursos precisam articular-se com os demais materiais, as práticas pedagógicas e os ambientes, possibilitando a ampliação de produção, exploração, experimentação, descoberta e construção de conhecimentos, enquanto elas brincam utilizando-se também de recursos tecnológicos.

Conforme afirma Valente (2016), o digital acrescenta novas possibilidades e permite a criação de diferentes letramentos no desenvolvimento da linguagem. Desde a etapa da Educação Infantil, podem ser usados imagens, animações, vídeos e sons que representam os conhecimentos dos educandos em suas narrativas. Sendo assim, é de suma importância que haja intencionalidade nas atividades propostas para os educandos a fim de potencializar a aprendizagem, o desenvolvimento, a autonomia, a iniciativa, a criatividade e a autoestima, viabilizando a interação com as tecnologias digitais (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 10 e 11).

Em diálogo com o capítulo sobre tecnologias, os saberes e aprendizagens contidos nos campos de experiências do QSN da Educação Infantil (QSN, Educação Infantil, 2019) expressam:

Campo de experiência "O Eu, o Outro e nós":

Saber: Construir uma autoimagem positiva, conquistar autoconfiança, independência e autonomia (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 18 e 19).

Aprendizagem dirigida aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas: Reconhecer-se e demonstrar imagem positiva de si por meio de tecnologia da informação e comunicação (fotografia, vídeo e outras apresentações) (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 18).

Campo de experiência "Traços, Sons, Cores e Formas":

Saber: Desenvolver e expressar sensibilidade, imaginação, criatividade, ideias, sensações e sentimentos por meio da voz, do corpo e de diversos materiais (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 26 e 27).

Saber: Desenvolver e expressar sensibilidade, imaginação, criatividade, ideias, sensações e sentimentos por meio da Libras e expressões faciais e corporais e de diversos materiais (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 26) – aprendizagem dirigida à criança surda.

Aprendizagem dirigida aos bebês: Explorar diferentes materiais tecnológicos (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 26).

Aprendizagem dedicada às crianças bem pequenas e crianças pequenas:

- Interagir e atribuir sentido à utilidade de diferentes tecnologias do cotidiano

(tesoura, mouse, rádio, bolsa, caneta, telefone e outros) (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 26).

- Interagir e atribuir sentido à utilidade de diferentes tecnologias do cotidiano (tesoura, mouse, bolsa, caneta, videoconferência em diferentes suportes e outros (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 26) – aprendizagem dirigida a criança surda.

Saber: Fruir/apreciar diferentes formas de expressão artística (teatro; cinema; literatura; música; televisão; ciranda; fotografia; sarau; dança; escultura; dublagem; mídias) (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 28).

Aprendizagem dirigida aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas: Apreciar e identificar as expressões artísticas de diferentes grupos sociais (exemplos: arte infantil; indígena; popular; de diferentes épocas; obras de arte e seus respectivos artistas; imagens do cotidiano; fotografias; brincadeiras com luz e sombra; utilizando-se também das tecnologias) (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 28).

Campo de experiência "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação" (Campo de experiência "Visão, Imaginação, Pensamento, Comunicação e Sinalização em Libras" – campo de experiência dedicado à criança surda):

Saber: Vivenciar a espontaneidade, a imaginação, a criação e expressão, ampliando a função simbólica (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 33 e 34).

Aprendizagem dirigida aos bebês:

- Explorar materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 33);

- Conhecer e manusear materiais impressos, visuais e tecnológicos em diferentes portadores com mediação de um adulto/professor (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 33) – aprendizagem dirigida à criança surda).

Campo de experiência "Espaço, Tempos, Quantidades, Relações e transformações":

Saber: Ampliar o conhecimento de mundo e desenvolver atitudes de respeito e responsabilidade sobre ele e seus elementos (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 36 e 37).

Aprendizagem dedicada aos Bebês, Crianças bem pequenas e Crianças pequenas:

-Manusear e explorar sucatas e aparelhos tecnológicos (teclado, mouse, telefone, controle remoto etc.) (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 36);

-Manusear e explorar sucatas e aparelhos tecnológicos (teclado, mouse, videoconferência em diversos suportes, controle remoto etc.) (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 36) – aprendizagem dedicada às crianças surdas.

Aprendizagem dedicada aos Bebês, Crianças bem pequenas e Crianças pequenas: Experimentar interações com recursos tecnológicos durante as brincadeiras (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 36).

Aprendizagem dedicada aos Bebês e as crianças bem pequenas: Observar e investigar as características humanas, animais e vegetais do mundo material e tecnológico, através do exame de diversos temas (Alimentação; Biodiversidade; Sustentabilidade; Meios de comunicação; Meios de transporte; dentre outros) (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 37).

Aprendizagem dedicada às crianças pequenas: Pesquisar e refletir sobre as diversidades de características humanas, animais e vegetais do mundo material e tecnológico, através do exame de diversos temas (Alimentação, Biodiversidade, Sustentabilidade, Meios de comunicação, Meios de transporte, dentre outros) (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 37).

Saber: Desenvolver noções de medidas e grandezas, raciocínio lógico, linguagem matemática, relações espaciais e temporais e utilizá-las no cotidiano (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 37).

Aprendizagem dedicada às crianças pequenas: Classificar os objetos de acordo com suas semelhanças e diferenças, utilizando também como recurso as tecnologias (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 38).

Conforme exposto nos destaques acima, os cinco campos de experiências que compõem a educação infantil fazem menções diretas à relação com a tecnologia, e há ainda outros saberes e aprendizagens que podem também ser experienciados sobre estes aspectos.

Para saber mais!

Mariele Massucato, colunista da revista Gestão Escolar, em 2017, escreveu a matéria "Como inserir a tecnologia na Educação Infantil". Ao longo de seu relato a educadora narra as maneiras como esta experiência se desdobrou no cotidiano da Educação Infantil em diálogos com as infâncias (disponível em https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1822/blog-coordenadora-em-acao-como-inserir-a-tecnologia-na-educacao-infantil).

O Educando do Ensino Fundamental e a Tecnologia

A articulação dos eixos da Proposta Curricular no Ensino Fundamental conta com os saberes e aprendizagens expressos em "O educando e as Tecnologias" (GUARULHOS, 2019, p. 23 a 31), subdividido nas seguintes dimensões:

a) Ciência, Cultura, Tecnologias e Sociedade (CCTS);

b) Letramento Digital (LD);

c) Pensamento Computacional (PC).

Assim sendo, é válido ressaltar que, de acordo com o QSN (Guarulhos, 2019):

> *As particularidades da aprendizagem das tecnologias no Ensino Fundamental compreendem ações referentes ao uso das ferramentas, bem como a reflexão sobre as funções, os impactos e as potencialidades de adaptação destas aos diferentes tempos, espaços e finalidades. A abordagem dessa temática deve reconhecer as tecnologias tanto como um meio de facilitar e solucionar situações problemáticas quanto como uma maneira de ampliar as possibilidades de aprender, pesquisar, criar, descobrir e refletir sobre o outro e si próprio etc., de maneira lúdica e contextualizada (GUARULHOS, Ensino Fundamental, 2019, p.23).*

Os educandos da EJA e as tecnologias

As experiências com os educandos jovens e adultos na cidade de Guarulhos também conta com um currículo dirigido aos saberes mediados e/ou constituídos por meio das tecnologias. No QSN (Guarulhos, 2019), Educação de Jovens e Adultos (EJA), há os saberes próprios aos percursos dos ciclos I e II. O documento expressa que:

> *A inclusão tecnológica na EJA visa promover a democratização do acesso às tecnologias digitais, diminuindo as desigualdades causadas pela falta de oportunidade e disponibilidade aos recursos tecnológicos. Não podemos negar aos educandos o acesso, tampouco restringi-los ao manuseio físico dos equipamentos, da infraestrutura e do acesso à conexão em rede e internet. Para que isso não aconteça, são necessárias mediações pedagógicas no desenvolvimento dos saberes em uma perspectiva integrada e contextualizada para tornar o educando mais ativo, autor e autônomo (GUARULHOS, Educação de Jovens e Adultos, 2019, p. 19).*

Observe a forma como os saberes e as aprendizagens foram organizados com vistas à ação interdisciplinar, de forma a constituírem experiências integradas aos diferentes eixos:

> *Portanto, na aprendizagem da EJA, a tecnologia torna-se um eixo que ressalta a importância da inclusão em todas as áreas do conhecimento, além de um profissional especializado, possibilitando ao educando acesso não somente como receptor no uso das mídias e das tecnologias, mas também como protagonista ativo na produção de conhecimento e cultura (GUARULHOS, Educação de Jovens e Adultos, 2019, p. 20).*

Para saber mais!

- Em 2017, a professora Débora Garofalo publicou o artigo "A Linguagem da Programação faz 50 anos e ela precisa estar na escola" (disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/9136/a-linguagem-de-programacao-faz-50-anos-e-ela-precisa-estar-nas-escolas). Ao longo da matéria, podemos encontrar as razões para os estudos e experiências com as crianças a respeito da lógica e da variedade de formas de resolução das situações-problema colocados em cenários que se dediquem à linguagem da programação. É importante dizer que Débora Garofalo foi a primeira mulher sul-americana a ser finalista no Global Teacher Prize e, a partir do relato de sua atuação como professora, gravou o TEDx Talks na Universidade Federal do ABC (UFABC) em 2019 (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=DEvp7VZMrd0).

- O pesquisador Jonson Ney Dias da Silva, Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Doutorando do programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro, foi ao CIEJA Campo Limpo para ser entrevistado pelos educadores da unidade sobre o trabalho que estava desenvolvendo. Com o objetivo de investigar o uso das tecnologias para o ensino da matemática, Jonson narra sua pesquisa em diálogo com o CIEJA. Com isso, convidamos a todos para assistirem esta entrevista disponível no blog da unidade educacional, listada entre as escolas inovadoras brasileiras e reconhecida pelo trabalho inclusivo e qualificado que realiza com os educandos. (disponível em http://blogdociejacampolimpo.blogspot.com/search?q=Jonson+Ney+Dias+da+Silva).

4.1.2 Para além dos computadores e celulares

O antropólogo Tião Rocha, idealizador e diretor-presidente do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD), criado em 1984, dedica-se a aprendizagens de "coisas não feitas ainda", imaginar outro mundo e agir em prol desses ideais, a partir da arte e da cultura, revela outros saberes que não estão nos centros hegemônicos de formação dos profissionais da educação. Dessa maneira, não há saberes que sirvam a todos, mas há uma forma de conhecer e investigar cada lugar que é comum. Conhecer os saberes de cada território para planejarem um espaço de aprendizagem. Há um vasto material sobre o CPCD disponível na internet, e mesmo entrevistas com o antropólogo Tião Rocha. Para conhecer as formas de interação e de aprendizagem criadas pelos profissionais do CPCD, é possível apreciar esta temática em três vídeos que narram seus fazeres a partir da poesia e da cultura de cada lugar.

A partir destes registros, são relevantes outras referências para as unidades educacionais:

- A apresentação de Tião Rocha no site do CPCD

(disponível em http://www.cpcd.org.br/tiao-rocha/);

- Ser criança – educação pelo brinquedo - o projeto em Araçuaí – MG

(disponível em https://www.youtube.com/watch?v=PFTp7H0LvFc);

- Onde tudo vale a pena - Casa Saudável e Nos Trilhos do Conhecimento (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=7_7GfHyTh_I&feature=emb_rel_pause)

O Instituto Rodrigo Mendes, através de seu portal "Diversa", conta com trabalhos de inúmeros pesquisadores com vistas a uma educação inclusiva e que promova a equidade. Em um diálogo direto com educadores e gestores das unidades educacionais e com a educação pública, o espaço virtual conta ainda com diversos conteúdos teóricos e práticos sobre o atendimento dos educandos no Brasil. Dentro deste projeto, em curso desde 2010, o professor Paulo Lopes nos leva à reflexão sobre "O uso de tecnologias para educação de todas e todos" (disponível em https://diversa.org.br/artigos/uso-de-tecnologias-para-educacao/).

Ao longo de seu trabalho, o professor Paulo Lopes promove uma reflexão no diálogo com as tecnologias para além do uso dos computadores e celulares, considerando a tecnologia com o domínio das técnicas que impactam as relações com o trabalho e, ainda, com as possibilidades de conhecer e investigar o mundo.

Tal exposição dialoga com os princípios expostos no QSN (Guarulhos, 2019) para o trabalho com as tecnologias nas instituições educacionais guarulhenses. Além disso, o professor Paulo Lopes apresenta a educomunicação como área da educação que considera o diálogo com os meios de comunicação com criticidade, propondo uma leitura crítica da realidade que se apresenta de forma multimídia.

Para saber mais!

O professor André Raabe, coordenador do Laboratório de Inovação Tecnológica na Educação (LITE), escreveu para o portal Porvir a respeito de outras maneiras de organizar as experiências com as tecnologias, não mais centradas unicamente no uso de notebooks ou computadores de mesa, mas investindo em uma metodologia na qual os educandos possam viver experiências ativas, investigando, descobrindo inventando soluções para os problemas que se apresentem, ou projetos que constituam. Tudo isso faz parte de um conjunto de práticas a que se tem chamado de cultura "maker". Indicamos a todos que leiam o artigo intitulado "O espaço maker e o fim da era dos laboratórios de informática", voltado também aos gestores das unidades educacionais, comparando a organização de laboratórios de informática com espaços de criação em diálogo com a cultura "maker" (disponível em https://porvir.org/espaco-maker-e-o-fim-da-era-do-laboratorio-de-informatica/#:~:text=Os%20estudantes%20n%C3%A3o%20dependem%20mais,jogos%2C%20produzir%20filmes%20e%20etc.&text=Nos%20%C3%BAltimos%20anos%2C%20uma%20nova,da%20populariza%C3%A7%C3%A3o%20da%20cultura%20maker.).

4.1.3. Compartilhando experiências

A construção do pensamento ocorre à 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" (GUARULHOS, Introdutório, p. 44, grifo dos autores).

De que maneira a instituição educacional em que você trabalha realiza experiências contando com as tecnologias? Como os bebês, crianças bem pequenas,

crianças pequenas vivenciam esta relação e investigam o mundo também por meios tecnológicos? Como as crianças do Ensino Fundamental constroem saberes e relacionam-se com a tecnologia? Como os jovens e adultos tecem suas aprendizagens também por meio das tecnologias? Cada unidade educacional acumula uma experiência com o assunto e seria muito importante compartilhar com os demais educadores de seu grupo escolar os caminhos encontrados pela comunidade educacional em que você está inserido.

Relato de Prática do CIEJA Perus

A pandemia que atingiu o mundo a partir de março de 2020 trouxe consigo a necessária suspensão das atividades das escolas em todo o país e impôs aos educadores uma nova rotina em busca das interações com os educandos em um país tão desigual. Cada coletivo das instituições educacionais dispôs das ferramentas que tinham à mão para efetivar este diálogo, fosse através do WhatsApp, Messenger, Facebook, e-mails, cartas, programas televisivos, espaços virtuais, sites, Instagram etc. Não houve quem não se debruçasse sobre a dúvida que o momento trouxe: como continuar a experiência formativa?

Partindo deste cenário o grupo de profissionais do CIEJA Perus, localizado na cidade de São Paulo, criou os episódios para a Rádio CIEJA (disponível em https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3IuZm0vcy8yMzliND-JhNC9wb2RjYXN0L3Jzcw), tendo em vista o alcance do maior número possível de educandos por meio das redes sociais. Esta experiência influenciou outras unidades educacionais, tais como a EMEF Infante Dom Henrique com a criação da Rádio de Bitita (disponível em https://open.spotify.com/show/6fVb8Ss2b9i7NAgfbx3i13). Indicamos a todos que ouçam um ou mais episódios destas iniciativas e conheçam também o espaço virtual da Rádio e TV CIEJA Perus, vejam como tudo começou e como eles organizam o cotidiano da experiência com os educandos (disponível em http://imprensajovemmais.com/SOBRE-N%C3%93S/).

Para saber mais!

-Sobre ao assunto relacionado à rádio e unidades educacionais, destacamos o filme “Meu nome é Radio (2003)”, com direção de Michael Tollin. O filme apresenta uma história baseada em fatos reais na qual um jovem negro afastado do ambiente educacional passa a se relacionar com um professor. Tudo o que se sabia até então era que o jovem gostava de rádios. A história apresenta os preconceitos

que marcam muitas regiões dos Estados Unidos e traz críticas aos sistemas meritocráticos que subsidiam planos de ensino de inúmeras escolas.

Experiências em escolas da Prefeitura de Guarulhos

Estes registros favorecem a compreensão dos conjuntos de saberes expressos no QSN (Guarulhos, 2019) em diálogo com as práticas das escolas da Rede Municipal guarulhense:

- A EPG Paulo Autran também registrou sua experiência em conjunto com as educadoras Juliana Soares Saiki, Jovita Maria da Silva Nakamura e Ester Costa Lima, no trabalho denominado "Geração de Energia – Cidade Solar" (disponível em: http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/detalhar/pratica/4/).

- A EPG Sophia Fantazzini Cecchinato, contando com a organização das educadoras Paula Teixeira, Elisabete Rodas e Alex Garcia Smith Angelo, no relato intitulado "Uma experiência com Autômatos" também apresenta experiências importantes com a tecnologia. (disponível em http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/detalhar/pratica/3/).

4.1.4. A educomunicação como campo de estudos

De que forma são produzidas as informações e notícias que nos são apresentadas cotidianamente? Como compreender a organização dos fatos sobre o mundo que nos impõem hábitos e consumos? Como os educandos se relacionam com as imagens, vídeos, filmes, matérias, jornais e conteúdos disponíveis inclusive nas redes sociais? As considerações sobre estas e outras questões colocam-se no campo da educomunicação, como explica a matéria do professor Paulo Lopes, mencionada anteriormente no item "4.1.2 Para além dos computadores e celulares".

A educomunicação também é discutida no Brasil, no entanto, até os dias de hoje este é um debate que enfrenta grandes resistências para sua implementação no cotidiano educacional. Dentre as várias dimensões da área da educomunicação, destacam-se a leitura crítica da mídia e a consideração dos educandos também produzirem conteúdos com base em sua leitura de mundo, apropriando-se dos meios tecnológicos e criando outras relações estéticas, éticas e políticas com os

saberes. Um dos maiores representantes contemporâneos da educomunicação no Brasil é o professor Ismar de Oliveira Soares, Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação.

Em 2015, o canal Futura organizou uma roda de conversa com o professor Ismar; com Anderson Lima, diretor do documentário "Quando sinto que já sei" e idealizador do projeto de canal de TV Online Pedal - pedagogias alternativas; com Marciel Consani, professor do curso de licenciatura em educomunicação da Escola de Comunicação e Artes da USP; e também com Tatiana Klix, repórter do Porvir. Por meio do tema "Benefícios da educomunicação", os convidados analisaram o diálogo entre a educomunicação e a educação nacional, bem como sobre os caminhos qualificados para outras experiências formativas. Recomendamos a todos que vejam o programa "Benefícios da Comunicação - Conexão Futura", disponível em https://www.youtube.com/watch?v=VyyRgZlpIck e conheçam um pouco mais sobre esta área que se firma a partir da abertura de licenciaturas em universidades brasileiras e que traz grandes colaborações sobre a relação da escola com a mídias, incluindo as mídias digitais.

Para saber mais!

Considerando a relação no uso das tecnologias para a educação, o canal do YouTube "Apoio ao professor" elaborou uma linha do tempo com animações sobre o uso das tecnologias em sala de aula. É interessante, por meio deste material, refletirmos sobre o grande número de mudanças ao longo do século XX e, mais especificamente, ao longo das últimas três décadas (Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ywd2nRV8POc).

4.2. As Artes

Em tempos de Pandemia, em 2020, os encontros passaram para o campo virtual, as brincadeiras e jogos agora se dão nos poucos metros disponíveis nas casas das crianças, jovens e adultos. Mais uma vez, a Arte se apresenta como um aspecto possível das experiências poéticas, não apenas como conhecimento, mas também como possibilidade real de nos conectarmos com o mundo para além das janelas. A música e as "*lives*" que se repetiram ao longo do ano trouxeram a possibilidade de conexões com o Brasil cancioneiro e com a música que pouco se experienciava no

cotidiano anterior à pandemia, pensando na rotina dos trabalhadores e dos cotidianos dos educandos.

As séries e filmes ocuparam outros lugares, muitos deles foram disponibilizados em plataformas abertas, permitindo o acesso àqueles que contam a história do cinema e também a produções contemporâneas em oferta muito qualificada, para além dos conteúdos da indústria cultural.

O Teatro e a Dança, na relação com o público, anunciaram, durante a pandemia em 2020, formas de relacionamento com a fruição, que sempre envolveu a complexidade dos gestos, dos cenários, da iluminação, dos figurinos e da proximidade do artista com o público. Surgiram os festivais, as apresentações que passaram a chegar a públicos que antes não chegavam, e também obras das melhoras companhias, grupos e coletivos da dança e do teatro no formato streaming.

Os espaços museológicos também se reinventaram e começaram a propor encontros virtuais com mediações e abriram novas possibilidades de diálogos. As galerias também encontraram outros caminhos para que a relação com a Arte não fosse suspensa.

Para além das relações institucionais, milhares de pessoas foram para as janelas cantar, tocar ou projetar mensagens nos prédios e ruas da cidade. As manifestações e intervenções artísticas não foram desmobilizadas e ocuparam praias, muros e avenidas lembrando o silêncio de centenas de milhares de mortos pela COVID-19.

As diversas manifestações artísticas permanecem vivas e tratam de produzir novos sentidos para a realidade, ampliando as possibilidades de percepção do mundo. Foi com a performance “Marcha à Ré” que o grupo Teatro da Vertigem e o artista plástico Nuno Ramos realizaram uma releitura de obras do artista plástico Flávio de Carvalho, partindo da Avenida Paulista e terminando no cemitério da Consolação. Os detalhes deste trabalho são apresentados na página do Teatro da Vertigem, em https://www.teatrodavertigem.com.br/c%C3%B3pia-o-filho. A performance citada também está disponível no canal “Arte!Brasileiros” do YouTube no link: https://www.youtube.com/watch?v=ZOcR8pDWbnw.

Neste sentido, destaca-se a relevância das relações traçadas entre a Arte e o QSN (Guarulhos, 2019) para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Para além da área dos especialistas das Artes do Ensino Fundamental e da EJA, espera-se que o grupo de gestores também possa estabelecer relações com estes saberes e, assim, garantir estas experiências nos cotidianos das unidades educacionais que dirigem e supervisionam.

A Arte é compreendida como conjunto de linguagens artísticas formado por Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, além das novas linguagens híbridas que estabelecem relações com mais de uma linguagem artística com contornos flexíveis com relação ao enquadramento de uma ou outra linguagem.

No entanto, no Brasil, em especial no cotidiano escolar, a Arte ainda é vista exclusivamente como Artes Visuais. O QSN (Guarulhos, 2019) anuncia diversas vezes a ampliação deste repertório e que a Arte é uma experiência viva e contemporânea que está muito além das representações dos conjuntos de artistas que figuram na história. Trata-se de experimentar as linguagens artísticas, fruir arte, de forma a buscar contextualização e expressão também por meio destas linguagens.

É importante refletir sobre o papel de mediação também das equipes gestoras, pois nos projetos articulados nas instituições educacionais é comum que haja referências artísticas que marcam posições que não são aceitas por todos os grupos sociais e, com isso, há conflitos. Hoje existem referências públicas, como os "slams", que surgem nos encontros dos jovens para criarem e expressarem-se por meio de suas disputas e apresentações, trazendo tensionamentos com pensamentos hegemônicos, tais como as narrativas religiosas ou as visões morais que não reconhecem o papel de todos como garantidores do estado de direitos (aproveite para conhecer o Slam da Guilhermina pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=dJa6q6DgLLg). É possível, por exemplo, em um projeto envolvendo dança na escola, haver questionamentos por parte das famílias do território educativo sobre a atividade desenvolvida e, assim, é fundamental mediar conversas com a comunidade, estando as decisões tomadas em acordo com os saberes expressos no QSN (Guarulhos, 2019).

Para saber mais!

A professora Mirian Celeste, referência no ensino da Arte no Brasil, compõe e coordena o Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia. Este grupo realiza um trabalho minucioso levantando as formas e conteúdos dedicados à Arte nos cursos de Pedagogia no Brasil e, assim, tem anunciando a necessidade de mudanças com base em uma análise das experiências com as Artes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para conhecer este trabalho, sugerimos a leitura do artigo "A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças" (disponível em http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/8350), de autoria de Mirian Celeste e Lucia Lombardi.

Também sugerimos a leitura do livro “Dançando na Escola”, da arte/educadora Izabel Marques, publicado pela Editora Cortez e que já está na 6ª edição. Este é um ótimo livro para conhecer as possibilidades de se viver a dança no cotidiano escolar a partir dos saberes específicos sobre esta linguagem e em diálogo com as ideias do professor Paulo Freire. Ao longo do livro é possível conhecer a relação da dança em um sistema público de ensino, seja com as infâncias ou com as juventudes. Aproveite e conheça o Instituto Caleidos, dirigido por Izabel Marques e Fábio Brazil (Acesse: https://www.institutocaleidos.com/).

4.2.1. Arte e o QSN

Na sociedade contemporânea, onde há uma homogeneização dos discursos para que os sujeitos se ocupem do mundo do consumo, como ter experiências formativas diversas também no campo das Artes? A resposta a esta questão inegavelmente remete ao universo escolar, mediando o ato de “conhecer” ao longo da infância e da juventude, assim como do mundo adulto na Educação de Jovens e Adultos. Assim, em concordância com o QSN (Guarulhos, 2019):

> *[...] a Rede Municipal de Educação de Guarulhos fundamenta sua educação segundo os diferentes “Tempos da Vida” (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 (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p. 47).*

No Quadro de Saberes Necessários anunciado em 2009 (Guarulhos, 2009) já estavam expressas diversas dimensões da relação com a Arte nas instituições educacionais da cidade de Guarulhos. Na reelaboração do documento, foram definidas relações com o universo artístico nos campos de experiências da Educação Infantil, nos eixos do Ensino Fundamental e da EJA. Além disso, evidencia-se a necessária relação com as linguagens artísticas no capítulo “A Função Social da Escola”. Isto significa, que a organização dos trabalhos da Rede reconhece e assume

a responsabilidade por esta questão, pois "é função da escola promover e facilitar o acesso aos bens culturais, à pesquisa, aos conhecimentos teóricos e à produção artística" (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p. 45).

Será na escola que sujeitos das infâncias, das juventudes e do mundo adulto da cidade de Guarulhos verão suas culturas valorizadas também por meio da Arte vivenciada. Assim, poderão conhecer diversas formas de viver a arte, além de a fruírem, refletirem sobre ela e expressarem-se por meio das linguagens artísticas, estabelecendo processos críticos, criativos e estéticos, tal como está expresso no QSN (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p. 46 e 50):

> *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 (p. 46).*
>
> *[...] 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 (p. 50).*

Dessa maneira, o QSN (Guarulhos, 2019) expressa uma relação com a Arte para além das experiências mediadas pelos professores especialistas da Rede de ensino, apontando a salutar relação cotidiana com a Arte ao longo da formação dos educandos de forma integrada na atuação de todos os educadores.

Para saber mais!

A respeito do ato criativo, são indicados dois filmes que apresentam o processo de produção de pinturas. O primeiro chamado Grandes Olhos (2014), com direção de Tim Burton, apresenta a história de Margaret Keane, uma artista norte americana que pintava imagens de crianças com grandes olhos e que teve a vida marcada pelo roubo da autoria das obras pelo seu marido.

O segundo filme sugerido chama-se "No portal da Eternidade" (2019) sobre

o ato criativo de Van Gogh, apresentando uma releitura sobre a relação do artista com as pinturas que realizou. Com direção Julian Schnabel, somos levados ao exato momento em que a realidade vira as imagens que nos encantam e nos assombram com os vastos campos retratados pelo artista.

4.2.2 Artes e a Educação Infantil

> *Ao considerar a importância e proporcionar contextos para que as brincadeiras ocorram, a escola possibilita aos pequenos múltiplas interações com outros sujeitos e com elementos da cultura humana, como as produções científicas e artísticas (músicas, danças, artes visuais e plásticas, textos literários, cinema, teatro). Essa interação da criança com adultos e com outras crianças mais experientes pode resultar no desenvolvimento de funções que estão em processo de maturação (zona de desenvolvimento proximal) (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 9).*

Esta citação na Introdução do QSN - Educação Infantil (Guarulhos, 2019), estabelece desde o início a importância das mediações de experiências com a Arte na educação das infâncias. Ao longo dos campos de experiências fica evidente a relação com a Arte como contexto para a ação pedagógica, tal como:

> *A escola deve propor experiências que visem o desenvolvimento de saberes, conhecimentos e aprendizagens correspondentes a esse campo de experiências – O eu, o outro e o nós –, ou seja, deve propiciar o convívio com crianças de mesma idade e idades diferentes, com os adultos, bem como com todos os atores que integram a escola e suas funções; deve propiciar que as crianças conheçam e explorem a diversidade de culturas, histórias, crenças, hábitos e costumes e modos de vida que coexistem no espaço da escola, na comunidade e nas famílias; propiciar que as crianças tenham contato, igualmente, com as mais diferentes manifestações culturais, étnicas e artísticas, assim como com diversos grupos sociais existentes, respeitando as diversas formas de expressão e modos de vida (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 16).*

Ademais, como exemplo, apresentam-se dois campos de experiências: Corpo, Gesto e Movimento; e Traços, Sons, Cores e Formas, os quais trazem a relação com as linguagens artísticas, marcadas nos saberes expressos em seus quadros:

Campo de experiência Corpo, Gesto e Movimento

SABER: Conhecer, desenvolver, expressar e ampliar, progressivamente, as possibilidades do seu corpo (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 22 e 23).

Campo de experiência Traços, Sons, Cores e Formas

SABER: Fruir/apreciar diferentes formas de expressão artística (teatro, cinema, literatura, música, televisão, ciranda, fotografia, sarau, dança, escultura, dublagem, mídias) (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 28).

Como estão expressas essas relações artísticas no cotidiano das escolas e como os educandos se expressam poeticamente, seja através da música, da dança, do teatro e/ou das artes visuais? Há necessidade de refletir sobre as matrizes culturais destas mediações com a Arte, saindo do senso comum financiado pelas indústrias culturais, sejam nas músicas, nos filmes, ou nas imagens que povoam o universo das infâncias. Das quais apresentam os protagonismos femininos, representações negras, indígenas e migrantes, que não sejam exclusivamente heteronormativos e que não representem unicamente a cultura dominante. É um esforço diário repensar sobre as imagens, os sons, os gestos e as brincadeiras presentes nos ambientes educativos e também sobre as experiências tecidas pelas infâncias, assim como as expressões, fruições, criações e contextos nos quais vivem a Arte.

Para saber mais!

A artista e contadora de história e arte/educadora Stela Barbieri ao longo de seu trabalho, seja na relação com a Bienal de Artes de São Paulo, ou com o educativo do Instituto Tomie Ohtake, vem pensando sobre a relação entre a Arte e as infâncias (algo que não é comum nos espaços expositivos). Assim, tem criado diversas instalações também voltadas para a interação com as crianças, tais como as exposições Mirantes e Alinhavos. Dessa forma, indicamos o site da artista (disponível em http://www.stelabarbieri.com.br/art/index.html) e pedimos que explorem as diversas obras criadas por Stela Barbieri. Há também um conjunto de vídeos sobre a artista disponível na página: http://www.stelabarbieri.com.br/video/contato_audiovideo_exposicoes.html.

Também destacamos o livro “Jogos teatrais: o Fichário de Viola Spolin”,

escrito por Viola Spolin. A publicação possibilita a compreensão sobre os jogos teatrais como metodologia para a experiência com o teatro em todas as idades. Pelas indicações do livro, é possível conhecer dezenas de jogos teatrais que podem ser vivenciados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

4.2.3. Artes e o Ensino Fundamental

O ensino da Arte no Brasil carrega contradições, dentre as quais a formação em licenciaturas em linguagens específicas (artes visuais, música, teatro e dança) e o currículo da educação básica com uma disciplina denominada "Artes" (contando com a experiência em todas as linguagens artísticas) em uma carga horária semanal mínima.

Tal como anunciado nos Campos de Experiências da Educação Infantil, também é importante que esta relação com as linguagens artísticas no Ensino Fundamental não se dê apenas nos encontros com os professores especialistas. É fundamental que haja amparo e articulação pedagógica da equipe gestora para oportunizar as vivências artísticas. Também se espera que os educadores licenciados em Pedagogia estabeleçam rotinas de estudos que se lancem à relação com as linguagens artísticas, pautados pelos saberes expressos no QSN - Ensino Fundamental (Guarulhos, 2019) de forma integrada e interdisciplinarmente.

Dessa maneira, o Quadro de Saberes Necessários em Arte está organizado em saberes e aprendizagens comuns a todas as linguagens: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. É recomendável a leitura integral do eixo "A Arte e o Educando" do QSN, no volume do Ensino Fundamental (Guarulhos, 2019, Ensino Fundamental, p. 91 a 106) para que seja possível reconhecer o trabalho de articulação expresso no documento, tratando das concepções da Arte, das relações das linguagens com o currículo, das dimensões desta experiência e da avaliação, sem deixar de atentar para as relações com as infâncias da cidade de Guarulhos, pois, de acordo com o documento:

> *Ao pensarmos nos processos das infâncias, evidencia-se que as experiências tecidas por elas não ocupam o mesmo lugar de destaque de criações das juventudes ou do universo adulto. Em uma espécie de vir a ser, as experiências das crianças são tidas como algo que um dia ela poderá fazer de modo complexo. É importante reconhecermos que as criações, as reflexões, as críticas, as expressões e fruições já se dão na complexidade de quem percebe o mundo de forma estésica e nos apresenta de forma poética e simbólica o que aprendeu. Não podemos diminuir os processos artísticos protagonizados pelas infâncias como ações ainda em formação. Precisamos compreender a inteireza de suas práticas artísticas, em seus tempos*

> *e seus espaços. As infâncias anunciam diariamente suas visões de mundo através de suas produções artísticas, mas para percebermos, precisamos estar atentos aos processos (GUARULHOS, Ensino Fundamental, 2019, p. 95).*

Ao ler o eixo "O educando e a Arte", é fundamental refletir sobre a experiência formativa nas unidades educacionais, é preciso aprofundar-se nas diversas dimensões do ensino da Arte, tais como a curadoria que fazem os educadores, a avaliação, a história do ensino da Arte e a recusa às referências prontas, tais como os desenhos fotocopiados, nos quais as crianças devem "pintar dentro das margens".

Para saber mais!

O Instituto Arte na Escola desenvolve ações de valorização e formação de arte/educadores desde 1989 e se constitui como um importante difusor das práticas docentes no Brasil, reconhecendo caminhos e processos trilhados com a mediação de professores em toda a extensão nacional. Destacamos o espaço virtual do Instituto (disponível em: http://artenaescola.org.br/) e indicamos a leitura dos projetos finalistas do Prêmio anual "Arte na Escola Cidadã". Nesta seleção de projetos de educadores, é possível conhecer experiências com as múltiplas linguagens artísticas em um país que conta com uma rica cultura e relação com a Arte graças a ação das instituições educacionais.

4.2.4. Artes e a Educação de Jovens e Adultos

A formação dos educandos da Educação de Jovens e Adultos da cidade de Guarulhos também conta com o eixo "O Educando e a Arte", trazendo uma relação própria às juventudes e ao mundo adulto que marcam a experiência desta modalidade da educação. De acordo com o QSN (Guarulhos, Educação de Jovens e Adultos, 2019, p. 59):

> *A arte na educação na modalidade EJA tem como objetivos, além de incentivar a autonomia dos educandos, resgatar, construir e ressignificar memórias, propiciando o estímulo à cognição e à criatividade, a imaginação, a sensibilidade, a intuição, a reflexão, a crítica, a expressividade, a subjetividade, a fruição e a emoção que dão sentido à complexidade do mundo, estabelecendo um diálogo intercultural pluriétnico e plurilíngue que se conecta a experiências estéticas nas diversas linguagens e possibilidades artísticas. Segundo a proposta da Metodologia Triangular de Ana Mae Barbosa (2003), aprender arte envolve a prática artística, a apreciação estética, a reflexão*

> *poética sobre a obra e sobre as produções individuais e coletivas. O que são entendidas como: o contextualizar, o apreciar e o fazer artístico.*

Ao longo do eixo, os contextos marcam esta relação por meio das linguagens artísticas - Teatro, Música, Dança e Artes visuais-, apresentadas de forma integradas nos quadros de saberes e aprendizagens, tanto do Ciclo I como do Ciclo II. Em uma proposta que busca a interdisciplinaridade:

> *Os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades e perpassam conhecimentos verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticos e sonoros. A abordagem desses conhecimentos se dá na forma de códigos e de linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, não havendo nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico (GUARULHOS, Educação de jovens e Adultos, 2019, p. 60).*

É importante considerar o trabalho de articulação entre as linguagens expressos no QSN – EJA (Guarulhos, 2019) para a experiência formativa dos educandos, revelando suas relações com a Arte ao longo da vida, trazendo inúmeras poéticas para o cotidiano escolar.

Para saber mais!

A relação com a Arte se dá ao longo da vida e não há um momento e um caminho definido para a expressão artística. É o que nos conta a história de inúmeros artistas, tais como Tomie Ohtake. Vinda de Kyoto (Japão) em 1936, chegou ao Brasil aos 23 anos, e começou a pintar aos 40 anos de idade, consagrando-se como uma das grandes artistas do cenário nacional e internacional, tendo participado de muitas bienais de Arte e ganhado inúmeros prêmios. A vida e a obra de Tomie Ohtake seguem em todo o mundo em exposições individuais. É possível conhecer esta história e aprofundar os estudos sobre a artista através do site do Instituto Tomie Ohtake (disponível em https://www.institutotomieohtake.org.br/).

Esta relação tardia com a Arte também marca a vida de outros artistas no Brasil e no mundo, como é o caso do fotógrafo Sebastião Salgado (para saber mais, acesse: https://institutoterra.org/) e do escritor português José Saramago (acesse: https://www.josesaramago.org/). Como podemos ver, a experiência artística se dá ao longo da vida e sempre se revela potente para ler o mundo que vivemos. Quais outros artistas você conhece da área da música, da dança, do teatro ou das artes visuais que estabeleceram uma relação mais profunda com a Arte já na vida adulta?

4.2.5. Ana Mae Barbosa no ensino das Artes

A professora Ana Mae Barbosa é um dos grandes nomes da Arte/Educação, suas pesquisas e sua militância pelo ensino da Arte no Brasil configuram uma importantíssima referência nesta área do conhecimento. A começar por sua pesquisa que deu origem ao livro "Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo", Ana Mae apresenta as influências da chegada da família real no Brasil no início do século XIX, compondo o primeiro esforço da Monarquia em construir e propor um sistema de ensino da Arte por meio da fundação da Academia de Belas Artes na cidade do Rio de Janeiro e, logo em seguida, o Teatro Municipal do Rio de Janeiro. No entanto, Ana Mae chama a atenção para as referências artísticas que se dedicavam exclusivamente aos modelos europeus de representação da Arte, sem diálogos com a cultura nacional.

Posteriormente, a cultura nacional será alvo do olhar destas instituições, mas suas representações serão ao modo europeu, com os corpos idealizados e com os sons que seguem a tradição musical europeia, sem que houvesse o apoio pelas instituições de ensino da Arte para a pesquisa e o ensino das formas de representação brasileira. É importante dizer que Ana Mae se dedica ao ensino da Arte e assegura que havia diversas produções artísticas no período em análise, produzida segundo os valores estéticos próprios dos povos do Brasil, seja da cultura indígena, negra, das populações ribeirinhas, interioranas, nordestinas, sulistas, das rendeiras, da "*arte naif*" etc. Sendo assim, o que ensinar nos encontros com os educandos referentes às linguagens artísticas?

Dando um salto de 100 anos na história brasileira, Ana Mae revela as influências do começo do século XX no Brasil, com o advento da industrialização tardia no Brasil, o ensino da Arte será cooptado para servir aos propósitos industriais. A arte agora irá compor um conjunto de saberes especialmente voltado ao desenho técnico. Disso, derivam muitas tradições, tais como a redução da experiência artística ao desenho geométrico. As margens nas folhas dos cadernos de desenhos e o conhecimento desta expressão artística por meio de técnicas descoladas do ensino da Arte.

A música ingressa no movimento ufanista no Brasil e é denominada no currículo escolar como Canto Orfeônico. As canções se dedicavam especialmente a marcar o orgulho nacional compondo o ideário que se aproximava com os movimentos internacionais que levaram também a duas guerras mundiais. O ensino da Dança e do Teatro, eram pouco organizados no currículo das escolas republicanas, a não ser nos eventos realizados pelas unidades educacionais. Surge outra ação

ainda muito frequente no cotidiano escolar, qual seja, o ensino da Arte voltado para os eventos das instituições educacionais: os projetos de coelhinhos da Páscoa; dia do índio; carnaval; Copa do Mundo; Olimpíadas; dia das mães; dia dos pais; dia das crianças; festa junina; Proclamação da República; Dia da Independência e Natal. Como podemos perceber, em nossa história como educandos, possivelmente passamos por vários desses processos. Este é um equívoco que encontramos ainda nos dias de hoje, pois o currículo da Arte muitas vezes, não se movimenta para o encontro com a Arte, mas sim para os eventos que marcam o mercado e o consumo, ou os eventos patrióticos.

Outra marca do período que se deu até meados do século XX no Brasil, foi a divisão do ensino da arte por gênero: desenho técnico para os meninos e artes domésticas para as meninas (bordado, engomar roupas, assear a casa, costura etc.). Os registros sobre estas práticas são evidenciados pelos cadernos dos educandos do período.

Sob influência de arte/educadores advindos também de outros países da Europa, tais como Franz Cizek, houve a sistematização das experiências das crianças com as linguagens artísticas de forma mais ampla, o que foi lida como um movimento "deixai fazer, deixai ir, deixai passar" (*laissez faire, laissez aller, laissez passer*). Na prática isso era tido como entregar folhas em branco as crianças e esperar que elas se expressassem sem nenhuma interferência dos adultos, o mesmo valendo para a dança, teatro e música. Esse equívoco interpretativo das ideias que envolviam investigações sobre as expressões das infâncias também trouxe prejuízos à experiência do ensino da Arte, pois é fundamental reconhecer as formas de expressão das infâncias e dos sujeitos, reconhecendo suas identidades e percepções a partir das linguagens artísticas, no entanto é igualmente importante mediar experiências que permitam aos educandos conhecer e explorar todas as possibilidades artísticas.

Neste panorama, como expressa o QSN - Ensino Fundamental (Guarulhos, 2019), somente com a Lei nº 5.692/71, as linguagens artísticas foram reconhecidas no cotidiano educacional, no entanto, com as contradições de transformar o professor em polivalente, ainda que não tenha sido formado para esta experiência. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96) retoma esta discussão, pois garante Arte como disciplina e não como atividade, reafirma as linguagens artísticas, mas ainda não assegura as experiências artísticas com profissionais de todas as linguagens no cotidiano escolar.

Em meio a este cenário e procurando criar um caminho para a experiência com a Arte no contraditório cenário educacional, no ano de 1987, Ana Mae desen-

volve o que ficou muito conhecido como “Abordagem triangular da Arte”, em uma relação não hierárquica entre o fazer, fruir e relacionar-se com a Arte e conhecer o contexto histórico da obra.

Dessa maneira, Ana Mae Barbosa evidencia que o foco da experiência formativa está na relação com a Arte e não apenas com as técnicas, nem unicamente com os eventos do calendário escolar, ou mesmo com a separação da relação por gênero. A Arte nos leva outras formas de percepção do mundo e nos permite construir novos saberes muito potentes para as vivências cotidianas, tal como evidenciam o documentário “Uma noite em 67” (para saber mais, consulte: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/10/1928891-documentario-uma-noite-em-67-impressiona-pelo-tom-confessional.shtml); a dança de Martha Graham e Isadora Duncan (para conhecer, acesse: http://43.mostra.org/br/filme/3610-Isadora-Duncan-Expressoes-Da-Alma); as esculturas das mulheres do Vale Jequitinhonha (verifique em: http://cirandadefilmes.com.br/br/filme/96-Do-Po-da-Terra) ou as peças da Companhia XIX de Teatro (acesse: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo458682/grupo-xix-de-teatro).

Por fim, para aprofundamento dos estudos sobre o ensino da Arte no Brasil, a entrevista com Ana Mae compondo o projeto “Especial Educadores” do centro de Referências em Educação Integral, é fundamental. Além da matéria sobre a professora, há um curto vídeo no qual Ana Mae anuncia sua formação também com o pensamento de Paulo Freire. (https://educacaointegral.org.br/reportagens/ana-mae-barbosa-e-educacao-por-meio-da-arte/).

Para saber mais!

A Ação Educativa realizou um conjunto de 20 entrevistas com arte/educadores do Brasil para compor o projeto “Percursos da Arte na Educação” (disponível em https://www.youtube.com/playlist?list=PLLGen0q3sl-pvmiWJm2ODXJ6GRYw--5RLw). Dentre os arte/educadores entrevistados, estão grandes influências do pensamento sobre o ensino da Arte no território nacional, tal como António Nóbrega, Ingrid Dormien Koudela, Ana Mae Barbosa, Ivone Richter, Chico dos Bonecos, Ilo Krugli, Lucimar Belo, Regina Machado, Rosa Iavelberg e muitos outros. Este pode compor um excelente material de formação e pesquisa sobre o ensino da Arte no Brasil.

4.2.6. O Museu Virtual do Desenho da Criança

Resultado da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos e a Universidade Federal do Estado de São Paulo (UNIFESP), Campus Guarulhos, o Museu Virtual do Desenho da Criança estabelece, por meio da Formação Permanente, estudos sobre a iconografia das linguagens expressas pelas crianças, contando com a mediação de educadores da Rede, além do trabalho da professora Betânia Libâneo Dantas de Araújo e do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP). O espaço conta com textos, vídeos, e produção das crianças da Rede Municipal, dispondo este acervo para pesquisas e consultas, ampliando as possibilidades de conhecer os saberes próprios ao desenvolvimento infantil e as identidades das criações das infâncias da cidade. Todos podem apreciar o Museu Virtual, conhecendo a galeria e os arquivos, que contam com rico material sobre o desenho infantil. Acesse http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/museudodesenho/ e conheça o Museu Virtual do Desenho da Criança.

4.3. Educação Física

A Educação Física, Corpo, Gestos e Movimentos são temáticas de estudos da área de Linguagens. De acordo com o QSN (Guarulhos, Ensino Fundamental, 2019, p. 110):

> *Ao considerarmos a Educação Física na área das Linguagens, a prática corporal é entendida como um texto, passível de leitura, interpretação e elaboração. Sendo assim, é possível desenvolver ações didáticas que visem à análise dos significados atribuídos a brincadeiras, lutas, esportes, danças, ginásticas e práticas corporais de aventura, assim como às forças que atuam na produção desses significados. Alinhados a esses pressupostos teóricos, esperamos que o indivíduo seja capaz de ler e analisar a ocorrência social das práticas corporais, reconhecer os diferentes significados que lhes são atribuídos e reconstruí-los de maneira crítica.*

Assim como as Artes, a Educação Física é um campo com grandes mudanças em suas abordagens ao longo das últimas décadas. É importante a compressão das metodologias e da história da Educação Física, assim como a reflexão sobre os contextos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

Espera-se que a ação dos educadores seja assistida por uma lógica institucional e estruturada, seja no uso dos espaços ou nos diálogos com o território educativo. O objetivo é possibilitar que crianças, jovens e adultos da rede guaru-

lhense estudem as práticas corporais e da cultura de movimento de forma contextualizada, e ampliem seus saberes e aprendizagens mediados pelos profissionais da educação da unidade escolar.

Para além dos corpos idealizados ou das representações da indústria cultural, as experiências vividas com os educandos os levam às investigações sobre as culturas corporais de forma inclusiva, multicultural e de maneira representativa, sem resumir a experiência as modalidades consagradas, tais como Futebol, Vôlei, Basquete e Handebol. Segundo o QSN (GUARULHOS, Ensino Fundamental, 2019, p. 109), no eixo "O Educando e a Educação Física", fazem parte da cultura corporal:

> *[...] desde as regras da amarelinha até o desenho tático do futebol, passando pelas técnicas do balé, a história do judô e os nomes dos aparelhos de ginástica. Também compõem esse repertório a noção do esporte como meio de ascensão social das camadas desprivilegiadas, a utilização da ginástica para a aquisição de uma determinada estética corporal, a brincadeira como atividade restrita às crianças, entre tantos outros significados em circulação (NEIRA, 2014, p. 16 apud GUARULHOS, Ensino Fundamental, 2019, p. 109).*

Aos gestores das unidades educacionais, é fundamental compreender a necessidade de que as práticas dirigidas às culturas corporais não ocorram apenas na quadra. É comum o relato de professores que atuam segundo a perspectiva contemporânea da Educação Física de que precisam sempre explicar o porquê não utilizam a quadra naquele encontro ou por que decidiram ocupar outro espaço da escola. Outra questão relatada é que os professores de Educação Física devem atuar isoladamente nas questões sobre sexualidade ou sobre questões de saúde. Porém, estes trabalhos se dão de forma integrada para além da atuação de um único educador. Trata-se de um trabalho da instituição.

O professor de Educação Física não deve ocupar o papel de técnico de modalidades do esporte, não é um instrutor de academia, não é o responsável por disciplinar as crianças com os apitos e as filas que nos lembram da herança militar e não são os médicos que fazem os diagnósticos que anunciam as doenças das crianças, jovens e adultos. Neste eixo, os saberes e aprendizagens não devem ser trabalhados para a organização de eventos, com as coreografias e gincanas pertencentes a cada um deles.

4.3.1. Educação Física como Linguagem

Nas concepções do eixo "O Educando e a Educação Física", destaca-se a síntese da história da Educação Física ao narrar as experiências em diálogos com as instituições educacionais do século XVIII ao XXI. Com surgimento na Europa, em meados do século XIX, a Educação Física se organiza a partir da ginástica e da lógica higienista. Após a Segunda Guerra Mundial, observaremos lógicas voltadas aos esportes influenciarem fortemente o cotidiano educacional. No final dos anos 70, sobressaem as perspectivas do desenvolvimento humano inspiradas na Psicologia (dimensões cognitiva, motora e socioafetiva), denominadas em conjunto como psicomotricidade. No final dos anos 80, ocorre o diálogo com um currículo desenvolvimentista e tecnicista, com o objetivo de aperfeiçoar a qualidade da execução dos movimentos. Após este período a problematização curricular oriunda da Teoria Crítica:

> *[...] Os frutos dessas discussões marcaram decisivamente a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física escolar de forma a contrapor-se à ideia biológica do movimento humano, à ênfase no desenvolvimento das habilidades motoras e ao alcance de altos rendimentos atlético-esportivos.*
>
> *[...]*
>
> *Essa breve revisão histórica permite-nos perceber como os estudos e as teorias curriculares relacionadas à Educação Física escolar influenciaram e contribuíram para que ela fosse posicionada de determinadas maneiras nos documentos oficiais. Se por muito tempo a Educação Física escolar esteve vinculada às Ciências Biológicas, na atualidade as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de nove anos (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) posicionam o componente curricular e seu objeto de estudo, a cultura corporal, na área de Linguagens (GUARULHOS, Ensino Fundamental, 2019, p. 108 e 109).*

A leitura do Eixo "O Educando e a Educação Física" na íntegra (Guarulhos, Ensino Fundamental, p. 107 a 121), permite um aprofundamento das abordagens e dos pressupostos para o Ensino Fundamental, assim como os encadeamentos das aprendizagens das práticas corporais, quais sejam: Brincadeiras e Jogos; Danças; Esportes; Ginásticas e Lutas. Ademais, contribui para o planejamento das intervenções na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos tendo em vista a reflexão sobre as experiências que cotidianamente são mediadas nas instituições educacionais.

Para saber mais!

O documentário Crip Camp (2020), com direção de Nicole Newnham e James Lebrecht dialoga com o contexto de estudos sobre as práticas culturais. O que significa tecer experiências na diversidade das muitas formas e culturas corporais? Esta e outras dimensões estão presentes nesse documentário que se tornou conteúdo relevante à educação de qualidade. Dentre as várias passagens, há cenas de jogos e brincadeiras adaptadas aos jovens e adultos no acampamento que reúne e funda novas formas de pensar a vida e a sociedade, além de uma ampla discussão sobre o acesso aos serviços públicos e privados.

4.3.2. O Educando e a Educação Física no contexto da EJA

O eixo "O Educando e a Educação Física" do QSN - Educação de Jovens e Adultos (Guarulhos, EJA, 2019, p. 65 a 70), expressa contextos específicos ao conjunto presente em cada unidade educacional:

> *Grande parte dos educandos apresenta uma rica vivência de manifestações corporais, porém, é importante considerar que há educandos que estão tendo o primeiro contato com a Educação Física em um contexto formal. Nessa perspectiva, as aulas de Educação Física na EJA buscam oferecer novas vivências da cultura corporal de movimento e ao mesmo tempo valorizar as experiências vividas pelos educandos a fim de construir uma cultura escolar divergente da supervalorização de habilidades e competências técnicas, promovendo um espaço de transformações didático-curriculares (GUARULHOS, Educação de Jovens e Adultos, 2019, p. 65).*

Ao mediarem às experiências formativas e reflexivas a partir das culturas corporais referentes aos quadros de saberes dos Esportes, Ginásticas, Brincadeiras e Jogos, Lutas e Danças, organizados para o ciclo I e II, espera-se que as equipes de educadores tenham em vista que:

> *Embora um dos grandes desafios da EJA seja lidar com diferença de faixa etária, as aulas de Educação Física têm proporcionado aos educandos um espaço de respeito mútuo, cooperação e solidariedade. Para isso, fez-se necessária uma ressignificação da prática de atividade física na escola. Essa reflexão de como lidar com as experiências corporais em um ambiente escolar refere-se ao fato de um grande número de educandos terem participado das aulas de Educação Física em outro contexto histórico, o que poderia causar, em determinado momento, resistência quanto a sua participação e adesão; porém, o que tem se visto é uma construção coletiva e participativa dos saberes utilizados em sala de aula, fazendo com que as aulas sejam mais significativas e participativas (GUARULHOS, Educação deJovens e Adultos, 2019, p. 66).*

Para saber mais!

O documentário Laerte-se (2017), com direção de Lygia Barbosa da Silva e Eliane Brum apresenta a narrativa da Laerte ao passar a dialogar e a viver com outras práticas culturais e corporais. Na medida em que se reconhece como mulher, o documentário apresenta diversas possibilidades de pensarmos o mundo em que estamos vivendo e analisarmos os significados que reafirmamos ou intencionamos diariamente. A partir de outra forma de se comunicar e de se expressar, Laerte nos leva a uma narrativa intimista vivida com muitas dores e obstáculos.

4.3.3. As práticas corporais nos campos de experiências

Assim como nos eixos de Tecnologias e Artes, a Educação Física também é algo comum aos vários campos de experiências que estruturam o currículo da Educação Infantil, na riqueza de sua condição interdisciplinar, a ser vivido com as infâncias, é expresso nas diversas manifestações das culturais corporais das interações, dos jogos e brincadeiras.

Para as interlocuções com as infâncias, se faz importante a leitura do campo de experiência Corpo, Gestos e Movimentos da Proposta Curricular QSN (Guarulhos, Educação Infantil, 2019, p. 21 a 23), que dialoga com os saberes expressos no eixo O Educando e a Educação Física do Ensino Fundamental:

> *Desde a mais tenra idade, a criança necessita, por meio de brincadeira, música, dança, faz de conta e jogos, relacionar suas aprendizagens corporais a elementos da cultura humana, culminando em momentos nos quais a sensibilidade de conhecer a si e ao outro sejam significativos. Dada a importância de que na Educação Infantil a criança esteja no centro do planejamento, cabe a nós, adultos, compreendermos o papel do movimento na comunicação e na expressão das crianças e em seus processos de aprendizagem, rompendo com o paradigma de que para aprender é preciso estar imóvel. Antes é preciso explorar, experimentar, analisar e criar, em uma proposta de desenvolvimento integral e humanizadora (GUARULHOS, Educação Infantil, p. 21).*

Os contextos das infâncias, contando com as intencionalidades da ação docente, permitem criar experiências cotidianas significativas de investigação por meio da cultura corporal em suas abordagens multiculturais.

4.3.4. Diálogos da Educação Física com os objetivos da Unidade Educacional

O professor Marcos Garcia Neira, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atua na formulação de políticas educacionais desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, foi também professor da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo e se constituiu como uma das referências do ensino da Educação Física no país, a partir da abordagem curricular pós-crítica, em que dialoga com as práticas corporais em cenários concretos da educação pública. Na entrevista concedida pelo professor à revista Nova Escola (disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/918/entrevista-com-marcos-neira-sobre-o-papel-da-educacao-fisica-nas-escolas), Marcos Garcia Neira apresenta elementos importantes, questiona a validade de lógicas esportivas seletivas, aponta a necessidade de diálogo com as culturas do lugar, com vistas à integração com outros saberes e sugere abordagens para assuntos comumente presentes nas instituições educacionais.

É importante ainda, destacar a palestra do 1º Webinário Educação em Conexão, realizado pela Secretaria de Educação de Guarulhos, intitulado "Educação e Pandemia: dos desafios à resiliência rumo a uma educação para a superação das dificuldades". As palestras dos professores Marcos Garcia Neira e Carlos Alberto Oliveira Gomes trataram do tema "Educação Física Cultural: Os princípios éticos-políticos e os encaminhamentos pedagógicos" (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=DGPFmFsT0FQ).

Para saber mais!

- A Rede de Guarulhos conta com muitos estudantes migrantes. Além disso, temos diversas culturas em diálogo nos territórios educativos no interior da cidade. Com essa multiculturalidade que marca a nossa rede, sugerimos a leitura do texto "A educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica" de autoria do professor Marcos Neira (disponível em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/neira.pdf).

- O CIEJA Jessica Nunes Herculano, na região do Butantã, na cidade de São Paulo, realiza um trabalho contando com jovens e adultos e com uma comunidade diversa na qual se encontram muitas pessoas com deficiências. Em meio a este cenário foi desenvolvido o projeto de Slackline com os educandos, dando origem ao artigo "Slackline no CIEJA: não é para melhorar o equilíbrio, é porque é...", de autoria de Jacqueline Cristina Jesus Martins e Marcos Garcia Neira (disponível em https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8652214/18608).

4.4. Alfabetização, Letramento e a Língua Portuguesa

Tendo em vista a dimensão dos trabalhos com gestores das instituições educacionais, abordaremos as relações com os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos a partir dos pressupostos expressos no QSN (Guarulhos, 2019), com o embasamento nas pesquisas desenvolvidas nas universidades e instituições dedicadas à educação com os estudos de Magda Soares, Emilia Ferreiro e Ana Teberovsky e, ainda, com os saberes trazidos por Tião Rocha na segunda palestra do 1º Webinário Educação em Conexão, realizado em 2020 pela Secretaria de Educação de Guarulhos.

As equipes gestoras precisam atentar-se aos ambientes alfabetizadores, nos quais crianças e educadores possam ocupar as paredes sem que a organização destes espaços recaia unicamente sobre os professores da sala. Trata-se de uma tarefa coletiva, na qual se traçam as necessárias intervenções que garantam a todos organizarem ambientes propícios às aprendizagens dos educandos. Outro aspecto que passa pelas intervenções e organizações diretas das equipes gestoras com o Conselho Escolar, é a aquisição de materiais que auxiliem nestas criações dos ambientes alfabetizadores ou nos encontros mediados pelos educadores. Discutir este assunto com o grupo contribui para o entendimento das demandas possíveis com o uso das verbas recebidas pela escola, ou mesmo nos projetos que exigem materiais diferenciados e confeccionados pelos educandos.

Os tempos para a alfabetização também são temas de grandes discussões na contemporaneidade, e por mais que haja um tempo e período em que o processo de alfabetização se consolide na vida formativa de cada educando, sabemos que eles acessam estes saberes de forma não linear e em diferentes tempos. Não se trata de não se preocupar com os tempos das aprendizagens, mas reconhecer a diversidade das formas de construção dos conhecimentos e em nenhum momento abandonar as mediações que sejam potentes aos processos de aprendizagem de cada um.

Em nossa Rede de educação, por vezes acompanhamos as crianças dos 0 aos 10 ou 11 anos de idade. Neste período, há interações, mediações, saberes e aprendizagens esperadas ao longo deste processo e pertinente a cada uma das instituições, não sendo preciso levar as demandas do Ensino Fundamental para o cotidiano da Educação Infantil. As experiências vivas da Educação Infantil não devem assumir uma função propedêutica e, de forma reducionista, para preparar crianças para o ingresso no Ensino Fundamental. Este é um processo, os saberes de cada etapa de ensino têm a sua relevância na aprendizagem e no desenvolvimento de cada um.

Por fim, é importante entender o valor do “erro” e do “acerto”, bem como as necessárias mediações das equipes de cada unidade educacional. Sobre isso, o portal Lunetas apresenta o artigo “O que o ‘bilete’ de Gabriel nos ensina sobre alfabetização?”, disponível em https://lunetas.com.br/o-que-o-bilete-de-gabriel-nos-ensina-sobre-alfabetizacao/.

É preciso reconhecer as mudanças na relação com a cultura escrita, oralidade, leitura, produção escrita e apropriação do sistema de escrita ao longo dos últimos quarenta anos, as quais firmaram modificações fundamentais na forma de conduzir os sentidos desta experiência em todas as etapas da educação. Além da ação docente muito qualificada, é evidente que a aprendizagem passa a acontecer em um ambiente que envolve múltiplos atores que, em regime colaborativo, garantem a experiência com todos os educandos e em diálogo com suas identidades.

Para saber mais!

No minidocumentário produzido pelo Ministério da Educação denominado “O saber e o sabor”, dirigido por Renato Barbieri e consultoria da Stela Barbierino, os entrevistados marcam suas relações de aprendizagens para além da escola, através das relações, dos cheiros, das sensações, das provocações e das outras maneiras de envolvermo-nos com o ato transformador da experiência educacional (disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=51336).

4.4.1. Ambiente alfabetizador

De que maneira as equipes gestoras podem contribuir com os processos de letramento e alfabetização nas unidades educacionais em que trabalham? São muitas as dimensões, pois o ambiente também compõe um importante elemento desta ação educacional. Em unidades nas quais as salas são compartilhadas com turmas distintas nos diferentes turnos, ou mesmo no próprio turno, a equipe gestora precisa mediar situações nas quais estão evidentes as compreensões sobre as práticas pedagógicas. Por exemplo: a unidade x organiza-se de tal forma que é proibido aos professores fixarem cartazes e ou referências nas paredes da sala de aula, pois isso pode “atrapalhar” a organização da outra turma. Esta é uma das situações comumente conflituosas e que devem ser mediadas também pela equipe gestora. Um processo de letramento e alfabetização exige um rico acesso a um repertório

formativo que potencialize os processos de aprendizagens de crianças, jovens e adultos. Isso significa disponibilizar materiais gráficos pelo ambiente de estudos, dispor de livros nas salas de aula que os educandos possam acessar, além de organizar espaços para que todos possam se acomodar adequadamente. No entanto, não se trata de qualquer material. São materiais que cumprem um papel pedagógico estimulante e que auxiliam os educandos a se relacionarem com os estudos, pois uma sala muito poluída visualmente também não torna a proposta de composição de um ambiente alfabetizador em algo exequível.

Pensando nisso e trazendo considerações sobre as práticas, a professora Magda Soares apresenta materiais e referências que dialogam com a Proposta Curricular QSN (Guarulhos, 2019), com as experiências da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, assista ao vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=zG1MqQ-uSZk.

4.4.2. O educando em seu processo de comunicação e expressão

Como ocorre a nossa relação com a Língua? Qual o papel da escola para a constituição destes saberes? Quais são as marcas identitárias na relação com a língua escrita, cantada, encenada e falada? Estas e outras questões são parte de um conjunto importante de saberes que norteiam as práticas de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

> *Desde o nosso nascimento, estamos inseridos em um universo comunicativo que nos dá condições de interagir com o outro e com o meio. Assim, a língua, como representação de uma cultura repleta de significados, e, por meio deles, dos modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade, possibilita a interação e a constituição de nossa identidade, favorecendo a mediação entre o sujeito e o mundo que o cerca (GUARULHOS, Ensino Fundamental, 2019, p. 33).*

É assim que o eixo “O Educando em seu processo de Comunicação e Expressão” inicia a articulação com as línguas, apresentando as premissas para a experiência com o Ensino Fundamental, que também dialogam com os saberes da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos da Proposta Curricular QSN (Guarulhos, 2019).

Dentre os pressupostos presentes no documento, apresenta-se a definição na qual a escola acolhe as práticas culturais em diálogo com os territórios educativos e organiza experiências com a Língua a partir de unidades temáticas,

tais como: Compreensão e valorização da cultura escrita; Oralidade; Apropriação do sistema de escrita; Leitura; e Produção escrita. Tudo isso se dará a partir da mediação dos educadores.

> *Sendo assim, é papel da escola considerar a língua como objeto de conhecimento utilizado em diversas situações comunicativas, para muito além do ensino de um conjunto de regras e convenções. O conhecimento e o domínio dessa língua é um direito do educando de oportunizar a sua aprendizagem e promover uma real inclusão na sociedade como cidadão de direitos e responsabilidades. Isso converge para que o sujeito utilize as capacidades linguísticas: ler e escrever e falar e ouvir com compreensão, autonomia e criticidade nas diferentes situações sociais. Cabe à escola proporcionar situações em que essas capacidades sejam ensinadas de forma sistemática, processual e contínua. Para isso, o trabalho com diferentes gêneros textuais viabiliza o acesso a textos relevantes que circulam socialmente e que têm uma função comunicativa (GUARULHOS, Ensino Fundamental, 2019, p. 33).*

4.4.3. O educando, a língua e a cultura portuguesa no contexto da EJA

No Brasil, ao longo dos séculos XX e XXI, são percebidas narrativas que afastam crianças e jovens do cotidiano escolar. Frente aos desafios dos anos de 2020 e 2021, no cenário pós-pandemia, também não será simples, pois já está evidente a necessidade da busca ativa pelos educandos, já que cada família procurou as melhores formas para passar por um período tão longo mantendo o distanciamento social necessário. Muitos viajaram, foram para o interior, foram a outros estados ou tiveram de deixar suas casas devido à falta de recursos financeiros ao serem despedidos ou impedidos de continuarem seus trabalhos.

São crescentes os relatos de que os mais jovens foram para a linha de frente do trabalho para compor a renda familiar. Isso, para o cenário educacional, é o anúncio de uma tragédia com índices elevadíssimos de evasão escolar. Tal situação se aproxima da mesma que afastou milhões de crianças e jovens da escola no século XX e que recebemos até os dias de hoje nas turmas da EJA. São histórias extraordinárias e que se deram sem o acesso à leitura e à escrita. São mulheres e homens que nos contam como viam o mundo com a memória de alguns "desenhos das palavras", com a escrita decorada apenas do nome para poder assinar documentos, ou com a necessidade de alguém que os acompanhasse sempre que era necessário ler algo.

Tendo em vista relatos como estes e as memórias dos educandos da Rede de Guarulhos, é preciso atenção aos estudos sobre a Língua portuguesa na EJA.

Assim como os quadros dos saberes relacionados ao letramento e alfabetização do Ensino Fundamental, os da EJA estão articulados a unidades temáticas que compõem os saberes e aprendizagens específicos aos ciclos I e II referentes a: Oralidade; Leitura e escuta; Produção de textos/escrita; Análise linguística/semiótica.

Os saberes e aprendizagens deste eixo dialogam com as práticas culturais que contextualizam os sentidos da escrita e da leitura na contemporaneidade. De acordo com o documento:

> *Portanto, no processo de comunicação e expressão, não basta apenas ter o domínio do processo do ler e do escrever (codificar e decodificar); é preciso saber usar essas habilidades em práticas sociais em que são necessárias. A aprendizagem das linguagens visual, oral, gestual, digital e escrita é um elemento importante para o ser humano ampliar suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais. Implícita nessa concepção está a ideia de que o domínio e o uso da língua escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, quer para o grupo social em que essa língua seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (GUARULHOS, Educação de Jovens e Adultos, 2019, p. 24).*

As 40 horas de Angicos

A obra de Paulo Freire é muito conhecida e difundida no Brasil, assim como em outros países. Há muitos autores que escrevem a partir dos estudos de Paulo Freire no Brasil e dos trabalhos que realizou durante o seu exílio. No entanto, o trabalho de Paulo Freire diretamente com os educandos é pouco difundido e há experiências que foram registradas ao longo da segunda metade do século XX. Em "As 40 horas de Angicos", como ficou conhecido o trabalho do professor Paulo Freire com mais de 300 trabalhadores rurais da pequena cidade do Rio Grande do Norte, mais do que o processo de alfabetização, encontramos os relatos das pessoas que se alfabetizaram com Paulo Freire em uma proposta de transformação e enfrentamento das desigualdades também por meio da educação. Esta experiência se deu no início dos anos 1960 e era vista pelas oligarquias locais como um problema, tendo em vista a emancipação dos trabalhadores mediados por Paulo Freire. Convidamos a todos a conhecerem um registro deste trabalho no documentário denominado "As 40 horas de Angicos", com a direção de Cristiano Burlan (disponível em https://sesctv.org.br/programas-e-series/paulo-freire/?mediaId=000429cb1923a0e-363b4c42ae4bcd799).

Para saber mais!

A segunda palestra do 1º Webinário Educação em Conexão, realizado em 2020 pela Secretaria de Educação do município de Guarulhos, contou com a participação de Tião Rocha tratando do tema "Educação de Jovens e Adultos: 'ensinagens' e aprendizagens". Sugerimos a todos que retomem esta importante experiência formativa na Rede de Guarulhos (disponível no canal da Secretaria de Educação de Guarulhos: https://www.youtube.com/watch?v=d0fCaVU1Sb4).

4.4.4. O cenário linguístico na Educação Infantil

O ser humano é mediado pela Língua o tempo todo a partir da interação com os saberes expressos por seus sons, suas estruturas, suas canções, poesias, dentre outros. Faz rearranjos, aprende e há uma investigação permanente ao se deparar com seus sentidos. Estas e outras vivências estão organizadas e estruturadas nos saberes e aprendizagens dos campos de experiência da Educação Infantil da cidade de Guarulhos:

> *[...] a aprendizagem de uma língua representa um fator determinante na constituição do sujeito, pois a partir dela é que se dará sua inserção e interação com o meio em que vive, permitindo à criança conhecer a si mesma e reconhecer-se no mundo (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 12).*

Ainda que as relações humanas sejam marcadas pela Língua, presente em todos os campos de experiência, o campo "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação" apresenta saberes e aprendizagens voltados para práticas que dialogam com esta temática, de acordo com o QSN (GUARULHOS, 2019, p. 29):

> *A criança está inserida no mundo letrado, sendo assim a linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínua que desenvolve a comunicação e a expressão.*
>
> *[...] podemos destacar que o "brincar com a língua" faz parte das atividades que realizamos fora da escola desde muito cedo. Assim, quando cantamos músicas e cantigas de roda, ou recitamos parlendas, poemas, quadrinhas, ou desafiamos os colegas com diferentes adivinhações, estamos nos envolvendo com a linguagem de maneira lúdica e prazerosa (LEAL; ALBUQUERQUE; RIOS, 2005).*

Esta relação se evidencia concretamente nos saberes do QSN (Guarulhos, 2019), tais como “Expressar suas necessidades, desejos, sentimentos e ideias por meio das diversas linguagens, participando de situações comunicativas” (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 31 e 32), estruturado por aprendizagens dirigida para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas com o objetivo de “Vivenciar a diversidade da linguagem oral e demais linguagens” (GUARULHOS, Educação Infantil, 2019, p. 32). Ao planejar o trabalho com os educandos na Educação Infantil, as experiências de letramento e alfabetização estão relacionadas também com a oralidade que ricamente compõe a cultura de nosso país.

Ana Teberosky, em entrevista para o jornal do Canal Futura (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Vo6ATYVW0co), defende que as crianças estejam em contato com as culturas letradas por meio de diversos gêneros, bem como da mediação da leitura e contação de histórias, acessando um grande repertório de nossa Língua, com amplidão lexical e com saberes oriundos de diversas matrizes culturais. Isto é algo que pode ser feito na escola e em continuidade pelos familiares das crianças.

Sob a mesma perspectiva, Emilia Ferreiro propõe que na mediação da leitura seja oportunizado o acesso à língua escrita a partir de um ato repleto de carinho, afeto e respeito (confira no vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=0YY7D5p97w4), no qual as crianças são levadas a desvendar os mistérios que estão por trás das letras que por muitos séculos foram acessados apenas por uma classe e um grupo social nas sociedades ocidentais.

Destaca-se ainda o que Suely Amaral Mello fala sobre “O Brincar para as crianças de 4 e 5 anos” (vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=gnDjwpLJGjg&t=486s), ao apresentar contribuições sobre os significados da cultura da língua escrita também na infância e no processo de representação presente nas brincadeiras. Ao assistir a estas entrevistas e falas, procure refletir sobre o cotidiano da Educação Infantil na Rede Municipal de educação, evidenciando as potências e as fragilidades no trabalho pedagógico.

4.4.5. O embate sobre os métodos de alfabetização

No Brasil, estabeleceu-se uma discussão acirrada ao longo dos últimos anos que traz consequências reducionistas ao papel das instituições educacionais. Derivada de uma luta que já aconteceu no cenário escolar estadunidense, no Brasil elevaram-se as vozes em busca de afirmações sobre os métodos de alfabetização

empregados nas escolas do país. Com críticas severas ao pensamento de Paulo Freire e às práticas de letramento, vozes associadas movimentos conservadores passaram a afirmar que a educação deve ocorrer via métodos de alfabetização que trabalham unicamente com a abordagem fônica e assim alfabetizam com maior rapidez.

Esta não é exatamente uma discussão nova e se dá na disputa inerente às culturas escolares. Pensando nisso, e organizando experiências potentes com as crianças, é necessário ir além e refletir sobre o que é preciso para que a educação seja marcada por experiências que dialoguem com os princípios expressos no QSN (Guarulhos, 2019) e com vistas aos saberes e aprendizagens com todos, em diálogo com suas culturas, com os diferentes tempos das aprendizagens, e com as infinitas formas de ocuparmos o mundo. Não se trata da escolha de um método em detrimento de outro em uma visão fundamentalista e que esqueça da diversidade presente nas instituições educacionais.

Dessa maneira, é importante a leitura do capítulo "Ludicidade como fundamento de toda a ação educativa" (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p. 55). Por meio deste texto, fica evidente a compreensão de que o lugar da prática educativa não é a do controle dos corpos em repouso, enfileirados em cadeiras e mesas. Está para além disso. Após a leitura, pedimos que assistam ao vídeo intitulado "Métodos de alfabetização" com a professora e pesquisadora Magda Soares, importante referência nacional na alfabetização (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=mAOXxBRaMSY). A professora concedeu uma entrevista ao Canal Futura na qual explicita os embates sobre os métodos de alfabetização e defende que lancemos mão de todos os recursos disponíveis para alfabetizar as crianças, jovens e adultos de nosso país.

Para saber mais!

Em diálogo com as ideias trazidas por Magda Soares, sugerimos a leitura do artigo "Muito além do beabá: o embate entre os métodos de alfabetização", publicado pela redação do portal Lunetas (disponível em https://lunetas.com.br/metodos-de-alfabetizacao/), no qual podemos encontrar os argumentos sobre as diferentes abordagens, também presentes nas contribuições da pesquisadora.

4.5. Língua e Cultura Inglesa

Com a participação e dedicação dos Professores de Educação Básica de Língua Inglesa, no ano de 2018, durante os estudos para a reformulação da Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários - QSN, organizou-se no documento um eixo da Língua e Cultura Inglesa, tomando como referência princípios do componente curricular Língua Inglesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mantendo-se, sobretudo, a perspectiva central de que "língua" é, de fato, interação e manifestação sociocultural.

Considerando a linguagem como elemento importante para a função organizadora e planejadora do pensamento, a Língua Inglesa em seu viés de língua franca, implica valorizar a cultura de falantes de diferentes nações que fazem uso do inglês para a comunicação global, repensando a ideia de um modelo de um falante idealizado a ser seguido. Além disso, esse viés possibilita a hibridização de recursos linguísticos entre línguas para expressar ideias e, ainda, negociar a comunicação localmente, do ponto de vista cultural.

O trabalho com a língua estrangeira colabora com o desenvolvimento dos saberes linguísticos dos educandos. Isto posto, o eixo "o educando e a Língua e Cultura Inglesa" propicia aprendizagens nas diversas áreas de conhecimento, perpassando todos os eixos, inclusive o ensino de língua materna.

4.5.1. A Língua e Cultura Inglesa na Educação no Ensino Fundamental

No Ensino Fundamental, no eixo "O educando e a Língua e Cultura Inglesa", os saberes selecionados foram organizados em três unidades temáticas denominadas "Letramentos: interação e produção", "Dimensão Intercultural" e "Conhecimentos Linguísticos". Tais unidades temáticas se desdobram, nos quadros, em aprendizagens a serem construídas progressivamente ao longo dos ciclos.

Com base no QSN (GUARULHOS, Ensino Fundamental, 2019, p. 80):

> *A unidade temática* **Letramentos: interação e produção** *dá destaque às aprendizagens relativas à língua em uso nas práticas sociais mais cotidianas, sobretudo aquelas que envolvem o convívio social, a interação com os colegas e professor/a, o trabalho em equipe que acontece em sala de aula quando os educandos cantam uma música, brincam juntos, ouvem uma história contada pelo/a professor, desenham, pintam, constroem brinquedos, inventam histórias, enfim; experimentam usar a língua inglesa em*

situações significativas. Em outras palavras, ao inserir o educando em uma roda de leitura, de parlendas ou contos infantis, oportuniza-se a interação e, por meio dela, a expressão oral (gestual) e escrita (ou artística, com desenhos, ilustrações), por meio das práticas sociais.

Ainda de acordo com o documento (GUARULHOS, Ensino Fundamental, 2019, p. 81):

> *Por sua vez, a unidade temática Dimensão Intercultural traz aprendizagens com destaque para aspectos da Cultura Inglesa, entendida aqui não como aquela estritamente relacionada ao Reino Unido, mas aquela que é composta de povos e culturas de países de língua inglesa. É importante reforçar que o quadro toma como entendimento a língua inglesa como língua franca, ou seja, uma língua falada e aprendida por milhões de falantes no mundo, falantes de outras línguas, pertencentes a diversas culturas e que fazem uso do inglês para interagirem. A unidade temática Dimensão Intercultural possibilita ao professor mediador estimular o educando a conhecer-se, através da reflexão, para alcançar ao mesmo tempo o entendimento do outro, despertando assim uma melhor observação sobre sua própria identidade e ampliando sua compreensão e/ou valorização de diferentes culturas, costumes e gostos.*
>
> *Nesse sentido, as aprendizagens propostas têm potencial para ampliar as referências culturais dos educandos e contribuem para a formação de sujeitos abertos para a diversidade, e para o exercício da empatia, da tolerância e do respeito mútuo. Também estimulam o educando a conhecer-se, através da reflexão, para alcançar ao mesmo tempo o entendimento do outro, despertando assim uma melhor observação sobre sua própria identidade e ampliando sua compreensão e/ou valorização de diferentes culturas, costumes e gostos. Por conseguinte, conhecer sua história, reconhecer-se como sujeito histórico, valorizar e respeitar outras manifestações culturais, diferentes linguagens (a artística, por exemplo), valorizar a alimentação adequada, preservar o meio ambiente etc., assuntos contidos nos quadros desta UT, contribuem para que o educando conheça a si mesmo e o outro e respeite diferentes culturas e tradições.*

Sobre a última unidade temática, Conhecimentos Linguísticos, o documento expressa que:

> *[...] diz respeito a saberes relativos a Conhecimentos Linguísticos, entendidos aqui como os recursos que os educandos devem conhecer para interagir com os colegas, ler, escrever, produzir, criar, falar, compreender textos; enfim, participar das atividades sociais propostas pelo professor/a. Tais aprendizagens têm por objetivo, principalmente, ampliar o repertório lexical dos educandos de modo progressivo e diversificado, propiciando a experimentação da língua. Nessa perspectiva, frases prontas, itens lexicais mais amplos (e não apenas palavras ou vocábulos) e outros recursos que combinam linguagens (verbal-visual) devem ser explorados (GUARULHOS, Ensino Fundamental, 2019, p. 81).*

4.5.2. A Língua e Cultura Inglesa na Educação de Jovens e Adultos

Acompanhe o excerto a seguir da Proposta Curricular QSN (GUARULHOS, Educação de Jovens e Adultos, 2019, p. 71):

> *O eixo Língua e Cultura Inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) está inserido no contexto da educação integral do jovem e do adulto em respeito ao seu tempo de vida. Assim, considera-se o educando como protagonista do seu processo de aprendizagem, que se realiza de múltiplas formas, conforme seu tempo, ritmo e estilo, não só de maneira individual, mas também colaborativa (educando-professor, educando-educando e educando-comunidade). Para tanto, o ensino da língua inglesa orienta-se para a cidadania, respeitando a integralidade do sujeito e seu papel na sociedade contemporânea, sem se esquecer dos desafios do mundo do trabalho.*
>
> *Nesse contexto, o ensino de língua e cultura inglesa assume um importante papel em Guarulhos, cidade com um aeroporto internacional, a qual também é polo comercial, industrial, logístico e hoteleiro, bem como destino e passagem de muitos imigrantes. Assim: "aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural [...]" (BRASIL, 2017, p. 241).*

No eixo "O educando e a Língua e Cultura Inglesa" os saberes selecionados foram organizados para o Ciclo I e II em cinco unidades temáticas: Oralidade; Leitura; Escrita; Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural. Pretende-se oportunizar aos educandos o desenvolvimento de sua comunicação em língua inglesa, com foco na compreensão (escuta) e na produção oral (fala), na concepção de língua franca e com vistas à inteligibilidade. É solicitada ao professor uma atitude de acolhimento às questões relativas à pronúncia e escolha do léxico devido ao público diversificado (geográfica, etária, socioeconomicamente etc.) atendido pela EJA.

5. AVALIAÇÃO

5.1. QSN e avaliação

Por que o tema “avaliação” é tão polêmico? A resposta está relacionada a um passado da sociedade em que poucos eram os que ingressavam na escola e um número ainda menor concluía o programa escolar segundo o olhar dos professores. Era o movimento de “aprovação”. Enquanto isso, grupos de estudantes eram julgados não aprovados e, quase sempre eram excluídos do sistema de ensino. Desde as décadas de 70 e 80, esta situação foi sendo discutida dentro de uma visão de país que precisava contar com uma maioria escolarizada para atender as necessidades da sociedade brasileira que, no período, modernizava suas atividades econômicas, com reflexos nos campos culturais e na defesa do princípio de que a educação não era um favor ao povo, mas sim o direito de todo cidadão apropriar-se de aprendizagens básicas, princípio que foi consolidado na Constituição de 1988.

Um fator inserido nesta discussão foi o foco da escola em atividades “selecionadas”, pois nem sempre os “primeiros da classe”, eram os que se destacavam em atividades artísticas, de criação, esportivas, os mais solidários ou de maior liderança. E hoje? Hoje se trabalha com um currículo mais diversificado, compreendendo que as aprendizagens e o desenvolvimento ocorrem de maneiras diferentes em cada educando e que todos têm suas potencialidades e singularidades.

Partindo destas reflexões, o QSN (Guarulhos, 2019) chama a atenção para a necessidade de um olhar sensível aos diversos saberes mediados pelos profissionais da educação. Assim, a leitura e o conhecimento do texto “O conceito de avaliação da aprendizagem para a Rede Municipal de Educação” (Guarulhos, Introdutório, 2019, p. 61 a 64) são fundamentais, pois nele é ressaltada a definição sobre uma avaliação processual e atenta às descobertas cotidianas, conforme evidencia o excerto a seguir:

> *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 o 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 (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p. 62).

5.1.1. Avaliação, registro docente e mediação coordenadora

Avaliar é um ato consciente e rigoroso, com importância tal que resulta desta ação o replanejamento, o qual modifica a ação formativa de cada unidade educacional. Pensar sobre a forma como é realizada, bem como as razões que dificultam a avaliação cotidiana num processo de acompanhamento e replanejamento, são assuntos que precisam ser dialogados pelo coletivo de educadores da Rede Municipal de Educação.

A mediação das aprendizagens dos educandos, seja na organização dos espaços para as interações, nas provocações que são feitas, no material organizado, nas indagações que dirigem a todos ou individualmente, exigem que cada profissional da educação mobilize suas ações. Tendo em vista estes objetivos, a equipe gestora também tem o papel de mobilizar seus professores, destacando especificidades de trabalhos frente ao desenvolvimento de cada educando, organizando diversos recursos, espaços e materiais para aprofundarem os estudos e saberes que sustentam a prática cotidiana.

A ação gestora necessariamente precisa conhecer as práticas dos educadores, assim como as concepções que as sustentam. Uma das características de um educador que se organiza para a prática educativa é buscar conhecer todo e cada educando em suas potencialidades e dificuldades, sua mediação visa conhecer e investigar o mundo que constrói e que também o constitui. Se há argumentos concretos para apontar as dificuldades, como a existência na escola de turmas muito “agitadas”, pode-se, por outro lado, pensar em atitudes voltadas para olhar aqueles educandos dos quais se tem menor informação, buscando interagir com ele e perceber suas potencialidades, o que Vygotsky chamou de um trabalho na zona de desenvolvimento proximal.

Dados objetivos de aprendizagem não podem ser tomados de modo exclusivo, como única referência de conhecimentos sobre o educando. É proposta, portanto, uma revolução no olhar e na ação docente. Assim, surge a dificuldade em conhecer mais sobre o processo de aprendizagem para promover aquilo que é muito falado: a avaliação contínua e processual. Como compreender a aprendi-

zagem e o desenvolvimento dos educandos?

A avaliação processual, não é o resultado do fracionamento de muitas avaliações, tais como provas semanais no lugar de provas bimestrais, ou de uma sequência de trabalhos diários que resultam em frações das notas. Avaliação processual é avaliar permanentemente as ações cotidianas das crianças, jovens e adultos e, com isso, planejar e/ou replanejar a próxima ação mediadora das aprendizagens, implica em nos lançarmos à experiência diária de desvendar o que cada um descobre ao investigar o mundo.

5.1.2. Recursos e formas para a avaliação processual

Se o modelo educacional pautado em provas se apresenta limitado para evidenciar as aprendizagens dos educandos, quais seriam as formas para realizarmos uma avaliação coerente com os princípios expressos no QSN (Guarulhos, 2019), tendo em vista as dimensões processuais do ato de avaliar? A professora e coordenadora pedagógica Camila Zentner, educadora da Rede Municipal de Guarulhos, ao se debruçar sobre o tema da avaliação na educação, escreveu dois artigos para a revista Gestão Escolar a partir dos trabalhos da EPG Manuel Bandeira: “Autoavaliação - modelos para Educação Infantil e anos iniciais” (disponível em https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2142/autoavaliacao-modelos-para-educacao-infantil-e-anos-iniciais), e “9 dicas e 4 modelos de roteiro para mudar o processo de avaliação em sua escola” (disponível em https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2107/9-dicas-e-4-modelos-de-roteiro-para-mudar-o-processo-de-avaliacao-em-sua-escola).

Ao longo dos dois artigos, Camila Zentner compartilha diferentes formas e exemplos que estão ancorados em sua prática como educadora da Rede de Guarulhos. No primeiro artigo, a autora nos leva a refletir sobre a autoavaliação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta forma de organizar-se a partir das autoavaliações evidencia o protagonismo das crianças em sua vida formativa, situação em que também anunciam suas descobertas e aprendizagens. Com isso, refazem seus compromissos e esforços para a continuidade do ato de conhecer o mundo. Já no segundo artigo, Camila Zentner nos apresenta as possibilidades de ações a partir de relatórios sobre as aprendizagens. Estes são fundamentais para o acompanhamento do processo e contam com um movimento de escrita e retomada desta escrita periodicamente, adequando a linguagem para que os registros possam ser lidos por todos.

Recomenda-se a leitura dos dois artigos, bem como a reflexão sobre o trabalho realizado na escola em que atua. Quais são os objetos avaliativos periodicamente retomados para o acompanhamento das aprendizagens das crianças, dos jovens e adultos?

Para saber mais!

Com direção de Yimou Zhang, o filme "Nenhum a menos" (1999) narra a história de uma adolescente que precisa assumir uma turma e recebe um pedido da professora regente: que nenhum educando deixe de frequentar a escola. Desde o título deste filme somos levados a pensar o que significa não renunciar a educação de ninguém.

5.1.3. Projeto Âncora e avaliação processual

O Projeto Âncora, localizado na cidade de Cotia, há 25 anos vem dedicando suas atividades às diferentes formas de construir experiências formativas com as infâncias e juventudes, nas quais todos sejam protagonistas de suas aprendizagens. No entrelaçamento de projetos pessoais com as mediações das aprendizagens promovidas pelos educadores do Projeto percebe-se um diálogo com as potencialidades de cada educando, marcados por um contexto investigativo. Ao longo da história do Projeto, os resultados são impressionantes e as narrativas são fantásticas. Conheça esta experiência por meio da produção audiovisual do Canal Futura, intitulada "Destino: Educação – Escolas inovadoras" (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=kE6MlnwML8Y&t=1059s). Ao longo da reportagem, destaca-se a forma de avaliar as aprendizagens e as experiências, contando com documentação própria e rodas de conversa que sustentam as descobertas individuais e os consensos do grupo. O episódio desta série do Canal Futura traz muitas questões para transformar o cotidiano por meio de projetos escolhidos pela instituição educacional.

Para refletir: Na escola em que você trabalha, quais sãos os tempos e espaços para os projetos das infâncias, dos jovens e dos adultos?

Para saber mais!

O programa "Escolas Transformadoras" relaciona as experiências formativas no território nacional, estabelecendo diálogos com diferentes setores da sociedade e lançando-se sobre o campo das possibilidades na educação. Por meio do programa, é possível contemplar as matérias sobre as instituições educacionais e sobre as notícias a respeito da educação contemporânea, para isso acesse https://escolastransformadoras.com.br/ .

5.1.4. Gestão dos processos de aprendizagens

A avaliação é uma ação para além dos espaços dedicados aos encontros com os educandos chamados de "sala de aula". Na instituição educacional, passa pela necessária participação, apoio e organização do plano articulado pelos educadores, criando sentido e significado para as ações. A partir desse princípio, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) organizou uma série de registros e falas de gestores, de diferentes lugares do Brasil, tendo em vista a articulação da equipe gestora. Ao longo da produção audiovisual é possível conhecer sugestões para o planejamento com o grupo de educadores da unidade escolar, ouvindo-os e elaborando um plano de gestão dialógico, com destaque aos temas:

- Conhecer os educandos;
- Apoiar os processos de avaliação;
- Apoiar o planejamento didático;
- Organizar os tempos da unidade educacional;
- Acompanhar as aprendizagens;
- Apoiar os processos de recuperação;
- Articular o trabalho pedagógico;
- Envolver as famílias;
- Organizar os espaços da escola e
- Investir na continuidade da gestão.

É possível apreciar a produção “Gestão dos processos de aprendizagem”, da Escola de gestores da educação básica, que apresenta os relatos de equipes gestoras em diversas regiões do Brasil, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=YJ76qkVhlIY.

5.1.5. Avaliação como ação cotidiana: princípios e conceitos da avaliação

A avaliação ocorre em diversas dimensões com o objetivo de promover a qualidade na educação de maneira contínua e processual. É relevante na história da educação de Guarulhos que o planejamento de cada unidade educacional está pautado por avaliações que também se relacionam com os planejamentos docentes. Além disso, as diversas formas de avaliar dos gestores e coordenadores pedagógicos revelam o conjunto de esforços empreendidos pelo coletivo de educadores de cada lugar e quais são os saberes específicos para a avaliação na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na EJA.

É fundamental abordar a avaliação como ação cotidiana, compreender os princípios expressos no QSN (Guarulhos, 2019), concepções e práticas que assegurem o acesso e permanência dos educandos nas instituições educacionais e as aprendizagens decorrentes desta experiência educativa. Mais do que a avaliação sobre as aprendizagens, destacam-se, para os educadores de cada unidade educacional, quais são os desejos, sonhos e expectativas dos educandos.

No processo de ensino e aprendizagem, podem aparecer muitas dúvidas: Será que são adotadas as melhores estratégias? Será que os educandos estão aprendendo mesmo? O processo de ensino e aprendizagem atende às necessidades dos educandos? Para responder a estas e a tantas outras dúvidas que surgem no processo de avaliação, é importante compreender a ação avaliativa como um conjunto de iniciativas e procedimentos que auxiliam todos os processos decisórios relativos à aprendizagem. Equivocadamente, a avaliação pode ser confundida com o ponto final de um processo, momento em que o educando precisa apresentar tudo o que aprendeu. No entanto, a ação avaliativa é muito mais do que isso, pois constitui, o ponto de partida e de retomada necessários para balizar o processo de ensino e aprendizagem segundo as necessidades de cada um.

A ação avaliativa possui duas dimensões: a técnica e a formativa. A dimensão formativa é aquela que, de fato, conduzirá o trabalho docente com a turma e, portanto, deve se sobrepor à técnica. Na dimensão formativa, dois aspectos são essenciais: diagnosticar e acompanhar a aprendizagem. O diagnóstico e o acom-

panhamento fazem parte da dimensão formativa e continuada da ação avaliativa, subsidiando a tomada de decisões que potencializem a aprendizagem. Trata-se, sobretudo, de um compromisso assumido pelos educadores para: - verificar quais são os conhecimentos presentes no início do processo; - verificar o alcance dos objetivos estabelecidos; - acompanhar e intervir, percebendo avanços, rupturas e oportunidades para rever as ações; - traçar novas estratégias. Dessa forma, são necessárias avaliações do contexto em que se insere e planejamento para alcançar os objetivos. A dimensão técnica, por sua vez, está relacionada aos aspectos de regulação da educação em sentido amplo, como no caso de uma avaliação institucional ou de uma avaliação em larga escala.

A avaliação transcende a dimensão reguladora das avaliações externas, por este motivo, não pode ser o momento final de um percurso. Para aprofundar este assunto, professores e pesquisadores lançaram-se ao tema, tal como a professora Jussara Hoffman e o professor Cipriano Luckesi. Hoffman ressalta que, se a avaliação não objetiva a organização das experiências para a aprendizagem, ela não atende ao propósito educacional. Cipriano Luckesi aponta que a avaliação permite acompanharmos se o processo mediado pelo professor e pela unidade educacional foi suficiente para que os educandos expressassem o que conheceram ao longo desta experiência.

É possível apreciar esta temática na teleconferência que Jussara Hoffman e Cipriano Luckesi realizaram sobre o significado da avaliação mediadora como um caminho para a aprendizagem, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=l-n7pcf1Th3M&feature=emb_title.

5.2. Avaliação das unidades educacionais

Há um trabalho de muita dedicação realizado em cada instituição educacional. Na ação cotidiana, há inúmeras tomadas de decisões individuais que coletivamente dão sentido a experiência educacional das crianças, jovens e adultos da Rede Municipal guarulhense. Essas ações precisam convergir dentro de um projeto político pedagógico, pois, caso contrário, serão processos descontinuados de formação dos educandos, com referenciais muito díspares e que certamente se revelarão nas rupturas do trabalho de um ano para o outro, ou de uma unidade para outra. Não se trata de criar experiências idênticas a serem replicadas pelos educadores, mas é fundamental estabelecer os princípios formativos que norteiam cada instituição educacional, a fim de criar formas comuns de vivermos a ação educativa, necessariamente respeitando as identidades de cada território.

Para isso, os processos de avaliações, sejam elas institucionais ou externas, precisam dialogar. E neste momento estamos definindo sempre o objetivo de assegurar as aprendizagens dos educandos, afirmando também as garantias da educação, com a construção de um ambiente formativo, ético e em diálogo claro com todos os envolvidos (famílias, educandos, professores, coordenadores pedagógicos, funcionários da escola, vice-diretores, diretores e supervisores).

É na rotina das avaliações institucionais que se estabelecem os caminhos para os fóruns dialógicos e deliberativos com a comunidade escolar (Conselhos de escola, Associação de Pais e Mestres, Conselhos Participativos de Classe e Ciclo, Grêmios estudantis e Reuniões pedagógicas), assim como as ações de formação continuada em diálogo com os educadores de cada instituição. Sendo assim, ao avaliar o que fazer, é preciso realizar as ações necessárias para o contínuo processo de transformação a partir do trabalho de cada um.

Além dos consensos na instituição educacional, é importante dialogar e atentar-se aos resultados das avaliações externas, que oferecem parâmetros sobre a experiência vivida por uma rede de educação. É a prática de olhar para a ação formativa de um território em diálogo com as políticas educacionais, em um projeto amplo de qualidade e direito à educação.

Ademais, é fundante refletir sobre a relação entre a avaliação institucional e os dados das avaliações externas. De que maneira se observa, registra e avalia as experiências tecidas a cada dia de trabalho? Quais são as ações que estruturam a avaliação processual das aprendizagens, assim como as tomadas de decisões coletivas de uma instituição educacional? As respostas a essas questões não podem ocorrer em uma lógica vertical, mas na tomada de decisão coletiva e orientada pelas políticas educacionais constituídas com os educadores da rede.

5.2.1. Por que a avaliação institucional é importante?

A Ação Educativa é uma organização da sociedade civil que atua nos campos da educação, da cultura e da juventude, na perspectiva dos direitos humanos. Ao longo de sua história, a Ação Educativa constitui inúmeras iniciativas nos espaços educativos, protagonizando importantes movimentos culturais e educacionais. Seguindo sua forma de dialogar com as políticas públicas, a Ação Educativa realizou o Seminário "Avaliação Institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica", em 25/11/2015, e disponibilizou registros destas discussões em seu canal no YouTube. Dentre os materiais, encontramos o vídeo "Por que a avaliação Institucional

é importante?", com falas da professora Maria de Sordi (UNICAMP), Daniel Cara (Campanha Nacional pelo Direito à Educação), Antônio Carlos Ronca (Conselho Nacional de Educação) e Cláudia Bandeira (Assessora da Ação Educativa).

Nesta edição, é possível encontrar considerações sobre a ambiência democrática e a responsabilização coletiva para a construção de novos sentidos, com metas a serem asseguradas pela comunidade educacional. Estas ações necessariamente passam pelo protagonismo das comunidades escolares na construção dos processos avaliativos. E por fim, reafirma-se a necessidade dos processos avaliativos institucionais estarem ligados aos planos de ação definidos nos Projetos Políticos Pedagógicos.

5.2.2. Avaliação Institucional: Processos participativos em busca da qualidade

Com a realização da Ação Educativa e o apoio da UNICEF (Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância – em inglês, United Nations International Children's Emergency Fund), INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), da Secretaria Especial de Políticas de promoção da Igualdade Racial, do Ministério da Educação, do Governo Federal, da Fundação Orsa, do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), foram criados os indicadores da qualidade na educação. Em um amplo movimento de diálogo com a Educação Infantil, com o Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, foram criados indicadores sobre o desenvolvimento, o processo e avaliação de cada ciclo e etapa de ensino.

Dentre os muitos aspectos definidos nesta importante discussão nacional, estão as ações dos gestores educacionais, revelados na condução das avaliações institucionais. A partir destas premissas, Claudia Bandeira e Maria Helena Bravo escreveram o artigo "Avaliação Institucional: Processos participativos em busca da qualidade" (disponível em http://www.indicadoreseducacao.org.br/avaliacao-institucional-processos-participativos-em-busca-da-qualidade/). Neste texto, as autoras destacam que a organização para a implementação da avaliação institucional de uma unidade educacional não se dá em curto prazo, mas se estabelece como uma cultura de diálogos sobre as experiências vividas. Ela não é isenta de conflitos, no entanto, eles não podem se tornar impeditivos da ação de avaliar-se, para necessariamente se replanejar a luz dos apontamentos realizados pelos coletivos da unidade educacional.

A exemplo do exposto, recomenda-se a consulta ao canal do YouTube “De olho nos planos”, que apresenta uma metodologia empregada pelas instituições educacionais para realizarem a avaliação mobilizando toda a comunidade escolar, criando espaço para um legítimo processo dialógico e contam com grande número de interlocutores, tal como as unidades que atendem a centenas de crianças, jovens e adultos. Ter referências metodológicas, como a proposta dos indicadores de qualidade na educação, permite que cada unidade educacional da cidade de Guarulhos ressignifique estas práticas e crie seus próprios percursos para avaliarem e assim, replanejarem.

Assim, conhecer outras experiências e saídas para a efetivação das avaliações institucionais permite a ampliação do repertório para melhorias nos processos atentos às identidades de seus territórios educativos. Não é possível estabelecer objetos avaliativos que sirvam a todos, mas é possível definir campos e princípios que devem ser seguidos por todas as pessoas. Estes princípios levam ao objetivo final de que trata a garantia das aprendizagens dos educandos, a partir do acesso e permanência em uma educação de qualidade.

Para saber mais!

O filme francês “Quando tudo começa” (1999), do diretor Bertrand Tavernier, apresenta uma unidade de Educação Infantil que tenta lidar com a desigualdade social. As ações desenvolvem-se a partir da força de um coletivo que acolhe, ampara e procura inúmeras formas de interagir com as crianças, por meio da brincadeira, dos jogos e da arte.

5.2.3. A autoavaliação e possibilidades de diálogos

Reconhecer os esforços individuais em busca de ações coletivas, a partir dos consensos na educação é uma tarefa de todos. No entanto, a avaliação não se dá somente sobre a ação dos profissionais ao nosso redor, pois passa necessariamente sobre a avaliação do que se constitui como prática no cotidiano. Sendo assim, como coordenador (a), diretor (a), supervisor (a), vice-diretor (a), você faz uma autoavaliação sobre suas práticas na educação? De que forma você indaga os demais sobre suas ações e as percepções que possuem sobre o resultado de seu trabalho? Avaliar-se não é tarefa simples. Por esta razão o artigo “A hora de refletir sobre seu trabalho”, escrito por Noemia Lopes para a revista Gestão Escolar,

contribui com as discussões sobre essa temática e discorre sobre como a autoavaliação pode ser ressignificada pensando nas especificidades das ações de cada educador (disponível em: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/286/autoavaliacao-a-hora-de-refletir-sobre-seu-trabalho).

5.2.4. O Projeto Político Pedagógico

A Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), organizou uma série de entrevistas, com interpretações didáticas sobre o tema "Projeto Político Pedagógico", e disponibilizou a produção em seu canal do YouTube (acessível em https://www.youtube.com/watch?v=Pxoyx6ciqYA). A partir de falas da professora Lisete Arelaro, Vitor Paro e Pedro Ganzeli, é possível perceber as intencionalidades de um projeto político pedagógico, bem como os processos avaliativos realizados pelas instituições educacionais baseados nos planos de gestão.

A autonomia relativa da escola para a composição de seus projetos, temática anunciada pela professora Lisete Arelaro no vídeo, precisa ser discutida, pois há contextos que se referem especificamente ao território educativo da unidade educacional, e isto precisa ser considerado para que soluções possam ser criadas, ou mesmo que os pedidos de auxílio sejam encaminhados e solucionados. Com isso, percebe-se que a escola se lança aos protagonismos das experiências formativas com o trabalho coletivo dos profissionais que a constituem, em diálogo com a comunidade educacional e com transformações didático-pedagógicas.

A avaliação institucional no Projeto Político Pedagógico (PPP), como uma forma de expressar as necessidades e demandas a serem resolvidas a partir de práticas de gestão democrática, assegura a autonomia de cada instituição para refazer seus percursos. Isto é possível a partir da articulação de um Projeto Político Pedagógico revisitado com frequência e que não se resume à sua dimensão documental, pois pretende-se como campo de anúncio dos consensos da unidade, a partir de seus vários fóruns deliberativos e análises dos educadores que compõem o trabalho educacional. É preciso aferir a forma como o PPP de cada unidade se relaciona com a avaliação que faz de suas próprias ações.

É necessário que o PPP anuncie a forma como a unidade escolar deverá avaliar, com as periodicidades definidas, e quais são as formas de avaliação. A documentação avaliativa precisa estar articulada ao PPP e apresentar as percepções das famílias, educandos, educadores, funcionários, coordenação pedagógica e equipe gestora.

A ausência no PPP sobre como uma escola realiza a avaliação institucional evidencia a necessidade de articular a cultura de avaliação em diálogo com os diversos segmentos que compõem a unidade educacional. É preciso fazer um plano de curto e médio prazo para iniciar imediatamente, é fundamental articular as ações, garantindo a frequência de avaliações que sustentam as decisões da unidade educacional. Por fim, sobre os registros das avaliações institucionais, cabe estabelecer práticas cada vez mais cotidianas de replanejar à luz dos resultados apresentados nas avaliações, compartilhando os saberes com as demais pessoas do território educativo.

5.2.5. Avaliação no município de Guarulhos

Historicamente, a cidade de Guarulhos dedica-se à avaliação em diálogo com a Rede. As evidências desta relação se apresentam em documentos-síntese destes encontros, tais como a publicação "Avaliação Educacional – Secretaria Municipal de Guarulhos", de 2012. Ao longo do documento, são apresentadas reflexões sobre a avaliação, seja no campo da avaliação institucional, ou externo, assim como a relação entre eles.

Dentre os aspectos defendidos no documento, consta a organização de um plano de ações a ser coordenado, dirigido e supervisionado pelos educadores da rede. Trata-se da elaboração de um conjunto de ações para a garantia de experiências que qualifiquem diariamente a educação vivida por toda a comunidade do território educativo. A existência do plano orienta os processos avaliativos que, de forma cíclica, oferecem novos elementos para os planejamentos das ações.

Assim sendo, no documento, o artigo "Avaliação de Monitoramento e Plano de Ação: alguns apontamentos" (Guarulhos, 2012, p. 87 a 91), da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos (disponível em http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/exibir/arquivo/66/inline/), expressa as referências processuais para as práticas cotidianas, tais como:

> *Para desenvolvermos um processo avaliativo, independentemente do foco, precisamos trilhar, de forma articulada, três etapas: 1) decisão sobre a intenção de avaliar, ou seja, devemos responder à pergunta: por que avaliar?; 2) elaboração dos instrumentos, devemos responder à pergunta: como avaliar?; e 3) uso dos resultados em relação ao foco avaliado, decisão sobre o que fazer com os resultados obtidos na avaliação, devemos responder à pergunta: o que fazer com os dados? Caso contrário, não estamos fazendo 'avaliação'. O que elas têm de diferente, ou melhor, de complementar, é o foco para o qual se dirigem. Por exemplo, a avaliação da aprendizagem tem o foco no aluno, a de sistema no conjunto das escolas de uma determinada*

> *rede e a avaliação institucional tem o foco na escola. Digo que elas são complementares porque podemos fazer vários usos dos resultados de uma avaliação, para além do foco inicial do processo avaliativo. Por exemplo, podemos avaliar uma escola a partir dos resultados das avaliações da aprendizagem dos alunos, embora em nossa convicção seja preciso mais do que a aprendizagem dos alunos para podermos afirmar valores sobre as escolas (GUARULHOS, 2012, p.88).*

Apresenta também, a síntese das discussões sobre a Avaliação, com registros das palestras de professores e pesquisadores convidados, assim como as falas de educadores presentes, apresentando a dialogicidade do processo formativo pelo qual a rede de Guarulhos dedica-se historicamente.

Dentre os presentes nos diálogos citados, estava a professora Sandra Zákia de Sousa, professora da Universidade de São Paulo e da UNICID, sendo uma das referências nas discussões sobre avaliação no Brasil. Quando perguntamos sobre os caminhos curriculares que os mais de 121 mil educandos da Rede guarulhense percorrem, é preciso pensar nos campos de experiências e nos eixos organizados no QSN (Guarulhos, 2019) para as aprendizagens e experiências formativas organizadas pelos profissionais da educação de nossa cidade. Com esforços coletivos, dentro e fora dos muros das unidades educacionais, priorizam-se os caminhos para as interações, para as brincadeiras, para os jogos, para o letramento e a alfabetização, para a leitura de mundo, para a investigação das Ciências, das Artes, da Natureza, da Geografia, da História, das práticas corporais e para a cultura de movimento, da Língua Portuguesa e Inglesa, para as relações com as Tecnologias nas aprendizagens.

Trata-se de um esforço coletivo, e o sucesso ou o fracasso escolar, não podem ser analisados na perspectiva das possibilidades de ações individuais unicamente dos educandos. Ao avaliar, é preciso ter em vista que há um conjunto de profissionais e educandos em diálogo para a garantia das aprendizagens, tal como expressa Sandra Zákia:

> *O processo avaliativo, para ter consequência, deve envolver além da descrição da situação, uma análise da situação, seja do aluno, seja da escola como um todo, das diferentes dimensões do contexto escolar, que se expressa em julgamentos: o que está bem, o que não está bem, o que precisa ser melhorado, o que avançou, o que não avançou, quais as causas, quais as ações que explicam os resultados. Mas, não para por aí, para ter consequência, o processo avaliativo precisa gerar decisões e ações. Seja avaliação do aluno, seja avaliação institucional da escola, só vai superar o caráter burocrático se gerar consequência, senão ela pode se tornar mais um formulário a ser preenchido, mais uma reunião a ser feita, mais uma convocação de pais a ser realizada, mais um relatório a ser produzido que*

> *acaba tendo, muitas vezes, um fim "engavetativo". Esse relatório vai para as respectivas instâncias da escola, para as equipes centrais da secretaria, mas não se constitui como instrumento de trabalho que subsidie decisões e ações (GUARULHOS, Avaliação Educacional, 2012, p. 46 e 47).*

5.2.6. Avaliação e qualidade da educação

Ainda sobre o documento da cidade de Guarulhos sobre a avaliação educacional, destaca-se a reflexão realizada pelo professor Ocimar Alavarse, juntamente com os educadores da Rede. Aprofundando os estudos sobre a avaliação para além dos sistemas de provas, o professor destaca que:

> *Na avaliação, talvez, o que seja mais importante é a finalidade, para que se está avaliando, pois neste quesito se encontra a relação mais íntima com os encaminhamentos pretendidos – ou efetivados – dos resultados da avaliação – seus juízos. Finalmente, qual a metodologia que esse sujeito escolheu, dada a finalidade estabelecida. Nesse tópico nos deparamos, entre outros aspectos, com os instrumentos e procedimentos adotados, com o processamento das informações frente aos critérios utilizados. Ressalto que pode haver incompatibilidade entre as finalidades anunciadas e as ações desencadeadas para dar conta do processo avaliativo, como, por exemplo, no uso de provas – tecnicamente um instrumento para levantamento de informações – quando estas não permitem inferir as aprendizagens que se desejam avaliar ou quando foram elaboradas sem abarcar os possíveis níveis de aprendizagem (GUARULHOS, Avaliação Educacional, 2012, p. 60).*

Dessa maneira, é importante ler na íntegra o registro da fala do professor, intitulada "Avaliações Externas e Qualidade da Educação, presente no documento Avaliação Educacional da Rede Municipal de Guarulhos de 2012 (disponível em http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/exibir/arquivo/66/inline/ , p. 55 a 68). Após a leitura, é fundamental atentar-se para os objetivos de aprendizagens expressos nas instituições educacionais e as metodologias para aferição das aprendizagens juntamente aos educandos.

Para refletir: Há uma discussão permanente sobre o assunto que paute as lógicas de planejamento das ações pedagógicas em sua unidade educacional? O que é possível fazer para que estas questões estejam em debate no cotidiano educativo?

Para saber mais!

A EMEI Nelson Mandela, pertencente à Rede municipal de educação da cidade de São Paulo, apresenta relatos de práticas e registros dos processos vivenciados pelas crianças na unidade escolar. Estes registros contam ainda com um processo avaliativo cuidadoso e regularmente retomado para novas ações com as infâncias de seu território escolar. É possível encontrar estes registros no Blog da unidade. Compartilhe esta experiência com os educadores da instituição de ensino em que você atua e conheçam juntos estes caminhos! Acesse: http://emeiguia-lopes.blogspot.com/2015/02/avaliacao-para-aprendizagem-2015.html .

5.3. Avaliação e Educação Infantil: crianças e serviços em foco

Os registros pedagógicos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos precisam ser realizados a partir de múltiplos instrumentos avaliativos que norteiam o planejamento e o replanejamento das ações, tendo em vista as múltiplas experiências investigativas e o diálogo com as identidades das infâncias, das juventudes e das culturas do mundo adulto. Ademais, as experiências dos Conselhos Participativos de Classe e Ciclo (CPCC) e das possibilidades da autoavaliação como prática comum a todas as etapas da educação da Rede Municipal de Guarulhos, também são aspectos relevantes abordados neste capítulo.

É notório que os recursos mobilizados para a avaliação nas diferentes etapas e modalidades de ensino, principalmente na Educação Infantil são distintos, no entanto, também apresentam diversos pontos em comum, tal como o necessário protagonismo dos educandos ao anunciarem suas aprendizagens, assim como os registros dos educadores para compor os relatórios acerca das aprendizagens de cada educando.

As possibilidades de ações das equipes gestoras envolvendo supervisão, direção e coordenação das instituições educacionais são trilhadas na medida em que ocorrem as discussões coletivamente, onde se encontram as respostas para um processo avaliativo condizente com o que está planejado e articulado pelo Projeto Político Pedagógico. Não se trata de unificar objetos para avaliação, nem mesmo de unificar a forma de se avaliar, mas, necessariamente, de adequar os processos avaliativos tendo em vista os objetivos expressos pela instituição educacional. Com estes e outros argumentos, as professoras Catarina Moro e Zilma de Oliveira (2015) escreveram o artigo “Avaliação e Educação Infantil: crianças e serviços em foco”, evidenciando que:

> *Uma avaliação padronizada não ajuda os professores e gestores a refletir sobre a prática educativa realizada e as condições de aprendizagem oferecidas e adequar estas práticas às necessidades das crianças. Com isso, corre-se o risco de se perder a concepção, ainda em constituição, de que avaliar as crianças pequenas é enfrentar o desafio de revelar o universo infantil na sua singularidade e transformação mediado pelas experiências educativas a elas oferecidas. É a documentação que poderá assegurar uma continuidade no olhar dos professores para o processo de desenvolvimento da criança ao longo de sua vivência na educação infantil e em seu ingresso no ensino fundamental. Cumpre lembrar que expedição da referida documentação é de responsabilidade da instituição educativa e deve ser periodicamente entregue à família de cada criança, ficando uma cópia arquivada para comunicação com os professores que trabalharão com a criança nos períodos seguintes (MORO e OLIVEIRA, 2015, p.11).*

Catarina Moro e Zilma de Oliveira (2015) dedicam-se aos processos das unidades de Educação Infantil e articulam também com as práticas e concepções da avaliação no Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, tal como os aspectos que contextualizam os serviços da educação a serem avaliados:

> *A rotina diária da instituição; a composição dos grupos de crianças; a participação dos envolvidos e os mecanismos previstos para tal; a organização do tempo; a adequação, organização e utilização do espaço; as interações dos professores com as crianças e seus familiares; as práticas próprias às situações de ingresso de crianças e seus familiares; os materiais lúdicos e pedagógicos; as práticas e normas de segurança; as condições e normas de higiene e saúde; a proposta ou projeto pedagógico da instituição; o processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento da equipe de trabalho da instituição; e as relações internas e externas (MORO et al, 2015, p. 202).*

A garantia das experiências formativas das instituições educacionais que se dedicam às infâncias permitiu que as crianças pudessem vivenciar interações e aprendizagens intencionalmente planejadas pelos educadores. São materiais diversificados, experiências corporais e uma ampla possibilidade de investigação que se consolida na rotina das infâncias. Estas ações devem ser avaliadas, pensando permanentemente nas necessidades de adequações e reformulações dos trabalhos para que as crianças possam conhecer os muitos saberes que compõem o nosso mundo. Sobre o assunto, o QSN (Guarulhos, 2019) reafirma que:

> *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 (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p. 64).

As discussões sobre a avaliação na Educação Infantil são um desafio para o Brasil como um todo. Dessa forma, a partir das premissas dialógicas com as infâncias que ocupam as instituições educacionais, Karina Padial escreveu o artigo para a revista Gestão Escolar em 2014 (disponível em: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/74/avaliacao-na-educacao-infantil). Ao longo do artigo, são expostas as dimensões fundamentais sobre a avaliação na Educação Infantil, contando com a participação das crianças neste processo, em diálogo com suas culturas e suas formas de se expressarem. Há relatos de ações de instituições de outros territórios do Brasil, tais como Salvador, na Bahia, e São José dos Campos, em São Paulo. Os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas são trazidos para o centro das discussões, articulando as ações de todos os educadores da unidade educacional. Há ainda um vídeo compondo a matéria na qual encontram-se reflexões sobre a observação, os registros e acompanhamentos pedagógicos das infâncias.

Karina Padial destaca no livro organizado por Zilma de Oliveira, intitulado "O Trabalho do Professor na Educação Infantil" e publicado em 2014, que a observação conta com três características fundamentais: foco, objetivo e continuidade. Esta observação também pode se dar de duas maneiras, seja com um olhar livre sobre as ações dos bebês e das crianças menores, ou por meio de um instrumento que indique previamente os aspectos a serem observados. Com isso, evidenciam-se as necessidades de registros, contando com as várias mídias, como relatórios, fotografias e vídeos que também podem ser disponibilizados aos pais a partir dos objetivos propostos pela instituição educacional. Tornar as famílias, mães, pais e responsáveis parceiros desse processo é fundamental.

Os relatórios são ponto de partida para a recondução do processo que assegura as ações nos diversos campos de experiência e, assim, a continuidade dos trabalhos. A avaliação não pode ter um fim nela mesma, necessariamente, os seus enunciados devem levar ao trabalho pedagógico contando com novas informações que reorganizam as ações.

Experiências formativas na Educação Infantil

Há mais de 50 anos, na Itália, foi fundado um conjunto de saberes sobre experiências formativas com crianças pelo professor Loris Malaguzzi, reconhecida

internacionalmente como Reggio Children e que hoje forma um conjunto de instituições educacionais na província de Reggio Emillia (conheça mais acessando: https://www.reggiochildren.it/). A metodologia do trabalho foi composta com múltiplas ressignificações da ação docente visando sempre o diálogo com as linguagens que compõem as práticas das infâncias e sintetizada no poema "As cem Linguagens da Infância" (Malaguzzi, 2016). Nesta forma de experienciar a educação, outras formas se impõem para avaliar as interações e as aprendizagens com as crianças.

É possível conhecer esta experiência através da matéria realizada pela TV UNIVESP em 2013, sendo a primeira equipe de televisão brasileira a realizar uma matéria sobre o conjunto de unidades educacionais de Reggio Emillia (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=4j8mtA_iDss). Destaca-se o valor da ação formativa dada pelos habitantes da cidade, pelos familiares e pela diversidade cultural das crianças que ocupam as unidades de educação, assim como a constante retomada das escutas sobre as infâncias e suas múltiplas formas de anunciarem suas visões de mundo. É importante ponderar que esta experiência partiu da investigação docente sobre a situação das aprendizagens nas infâncias, avaliando o que acontecia no cotidiano educacional e com isso, houve a anunciação de um novo conjunto de práticas.

5.3.1. Caminhos e descaminhos da avaliação educacional

Como as formas avaliativas são vistas nas práticas educacionais da unidade em que você atua, tanto no que se refere ao Ensino Fundamental, quanto à Educação de Jovens e Adultos? Quais são os objetos avaliativos que sintetizam os processos de aprendizagem dos educandos? Há registros dos educadores, das famílias e dos educandos que também refletem sobre as experiências formativas que vivenciam?

A forma de avaliar as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental encontra ecos praticamente inalterados ao longo de mais de um século. Temos registros, por exemplo, de provas de educandos do século XIX nas primeiras escolas pós-Proclamação da República; do século XX, com o advento da separação das esferas governamentais para a educação (federal, estadual e municipal); e do século XXI, que apontam para permanências de objetos avaliativos que são definidores da vida educacional, tais como a "aprovação" ou a "retenção". Esta forma, que surgiu para dizer se uma criança passaria ou não na prova de admissão para continuar sua vida formativa, é ainda hoje um dos objetos avaliativos mais utilizados, fragilizando a discussão sobre as aprendizagens quando tomados como única maneira para a avaliação delas. Tal como as formas de avaliar na Educação Infantil, com outros protocolos e outras formas de se relacionar com as investigações das infâncias, o

Ensino Fundamental carece de outros olhares para as aprendizagens, assim como a EJA também.

Sobre as "provas", dialogaremos sobre a sua importância, mas também sobre os seus limites para saber o que um estudante compreende ou não, ou qual o grau de sua autonomia para os estudos. Conforme expresso no filme a "Educação Proibida", aprender tem relação com inúmeras maneiras de interagir com o mundo que nos cerca, revelando estes saberes a partir de outras mídias, outros interesses. A educação não pode se resumir unicamente ao campo da escrita, embora não possa prescindir da mesma. Como nos conta Loris Malaguzzi (2016) e o profundo respeito pelas múltiplas linguagens das infâncias, ao longo da vida formativa é comum que as linguagens sejam pouco a pouco suprimidas, até que não haja mais a possibilidade de investigação, e isto é realizado também pela escola, que deveria cuidar, amparar, provocar e inquietar.

Há maneiras diferentes para avaliar, é fundamental aprofundar os estudos sobre a "prova" como não sendo a única forma avaliativa. Os professores Ocimar Alavarse, José Eustáquio Romão e Cláudia de Oliveira Pimenta, no conteúdo organizado pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo, intitulado "Caminhos e descaminhos da avaliação Educacional" (disponível no canal do YouTube da UNIVESP: https://www.youtube.com/watch?v=sJeGDLfv4LA), retomam as discussões sobre processos avaliativos que lançam os educandos a uma relação pouco potente com as aprendizagens e que, por vezes, culpabilizam o próprio educando pelas fragilidades em sua vida formativa. Há ainda uma análise sobre a influência das provas referentes às avaliações em larga escala sobre o modo como as unidades educacionais condicionam os educandos para a resolução de problemas através de um único objeto avaliativo, e isso não significa aprendizagem, mas sim desempenho em um modelo de avaliação. É preciso aprender e se desenvolver e não copiar, treinar ou apenas decorar. Esta é uma discussão para a contemporaneidade, não se pode repetir os equívocos já explicitados sobre a avaliação ao longo da história da educação.

Para saber mais!

O filme "Um sonho possível", dirigido por John Lee Hancock (2010), baseado em uma história real, apresenta a história de um jovem que é adotado por uma família rica nos Estados Unidos e passa a frequentar uma escola do grupo economicamente mais privilegiado da cidade. O início de sua vida na instituição é marcado pelo insucesso nas provas realizadas pelos professores, até que uma das professoras estabelece outros olhares para a sua aprendizagem, assim como a escola

passa a valorizar outros saberes do educando. Para além da escrita, o educando passa a ter outras condições de estudo e precisa de muito mais amparo, o que o leva ao convívio com outras formas de conhecer o mundo.

5.3.2. Conselho Participativo de Classe e Ciclo

O Conselho Participativo de Classe e Ciclo (CPCC) na Rede de Guarulhos pauta-se no princípio democrático, tendo como uma de suas funções ser um espaço de levantamento das necessidades para mudanças e avanços. Sendo assim, constitui-se como mais uma possibilidade de transformação da prática pedagógica, em avaliação das ações da equipe escolar e das necessidades dos educandos.

O CPCC é um órgão colegiado, portanto, é preciso assegurar a participação dos gestores, de todos educadores da unidade escolar, educandos e suas famílias por representatividades. Ademais, faz-se necessário firmar parcerias das escolas com equipamentos públicos como: Unidade Básica de Saúde (UBS); Assistência Social; Conselho Tutelar; Centro de Educação Unificado (CEU); dentre outros agentes do território que primam pelo desenvolvimento social e atendimento da comunidade.

Não há um modelo de CPCC a ser seguido, porém, esse não é um momento de apontar as dificuldades e deixá-las no papel, mas sim de discussões, sugestões, busca pela superação das dificuldades, propostas e ações que possibilitem avanços.

Relato de Prática de Conselho da EMEF Infante Dom Henrique

A EMEF Infante Dom Henrique, localizada no bairro do Canindé da cidade de São Paulo, conta com uma prática de Conselhos de Classes que se consolidou ao longo dos últimos anos e permitiu acompanhar a vida formativa dos educandos ao longo do Ensino Fundamental devido ao cuidado com a documentação pedagógica. Munido das sínteses das sondagens realizadas pelos educandos e acrescidos pelos relatos das aprendizagens de todos os professores que atuam com as turmas, cada reunião do Conselho começa com a leitura da síntese do último Conselho de Classe de cada estudante. Com isso, espera-se que as observações sejam feitas como acréscimos às experiências já vividas, sem a necessidade de repetir o que já é evidente para todos os educadores. Cada observação deve ser feita apontando o que foi feito no efetivo trabalho pedagógico e, ao localizarmos educandos que não apresentaram outras relações com as suas aprendizagens, pactua-se um plano imediato de ação envolvendo professores regentes e especialistas, assim como professores de apoio pedagógico e aqueles que realizam o atendimento educacional especializado. Com o surgimento de temas sobre como o

estudante se desloca pela unidade, ou como se relaciona no intervalo, acionam-se também os funcionários da unidade escolar.

O objetivo dos conselhos realizados pela unidade educacional é que este seja um momento de avaliação geral e de imediato replanejamento, evitando assim que a desinformação permaneça entre os profissionais que atuam com as crianças e adolescentes na unidade. As sínteses dos Conselhos de Classe também são levadas para as reuniões com as mães, pais e responsáveis na unidade educacional e ao término do conselho com cada turma são feitas observações gerais, firmando-se uma meta coletiva que será levada para as discussões com os educandos em outras rodas de conversas sobre as representatividades e o exercício da democracia com os educandos.

Quando o Diretor da Unidade Educacional e os Assistentes de Direção não estão presentes na reunião do Conselho de Classe, posteriormente, os registros são compartilhados e enviados para os demais profissionais através de arquivos on-line no Drive da escola. Dessa forma, outros educadores podem realizar a leitura e fazer outras considerações para o trabalho coletivo encaminhado pela coordenação pedagógica. Por fim, estas atas-sínteses sobre as aprendizagens e sobre as metas são compartilhadas com o Supervisor Educacional durante a ação supervisora, revelando o acompanhamento das aprendizagens.

Os resultados das avaliações externas, tais como Prova São Paulo, Prova Brasil e provas externas semestrais da cidade, são lidos com base nos registros da escola para que possamos avaliar como estão as aprendizagens dos educandos em relação aos parâmetros da cidade de São Paulo e do Brasil. Por fim, nas reuniões com as redes parceiras da Saúde (UBS Pari, CAPSI-Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil Mooca ou do Programa de Acompanhamento da Pessoa com Deficiência da Sé), da Assistência Social (CRAS – Centro de Referência da Assistência Social da Mooca, Conselho Tutelar Mooca) ou mesmo da Justiça, quando requisitados, estes documentos são lidos para que seja possível acompanhar as aprendizagens das crianças ao longo de sua estada na unidade educacional. Atualmente, é possível narrar a experiência formativa das crianças e dos adolescentes ao longo dos últimos três anos com base neste modelo de registro, isso tem permitido evidenciar as ações possíveis a curtíssimo prazo, assim como a médio e longo prazo.

Sobre avaliação e participação: Conselhinhos

A EPG Manuel Bandeira foi uma das escolas destacadas do programa "Janelas de Inovação" promovido pela Fundação Telefônica Vivo. As razões para tal, devem-se ao fato da escola reorganizar as formas de escuta e anunciação das experiências coletivas partindo, necessariamente, da voz dos educandos. Isto permite reavaliar o trabalho da instituição educacional, reorganizar as ações coletivas que marcam este território e passam a construir, coletivamente, as saídas para os desafios que encontram. Em uma prática de participação social e promoção da cidadania, aprender está marcado pelo contexto ativo da transformação. Indicamos a todos que assistam ao registro audiovisual da unidade educacional, com apresentação da professora e filósofa Viviane Mosé (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=yWnqhbQZ89U_).

Com outros registros que complementam o cotidiano da EPG Manuel Bandeira, o Instituto Claro também organizou um material audiovisual sobre esta instituição educacional, entrevistando professoras, mães, crianças e direção. O material também trata de como é organizado o espaço de representação democrático e como isto interfere no cenário das aprendizagens das crianças. Recomenda-se que vejam também este vídeo (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=-FGzfZE4ftxw) e reflitam sobre como se dá a avaliação do processo educativo nas instituições educacionais em que atuam. Há a participação dos educandos? Como organizam isso periodicamente? Quais são os benefícios desta prática em diálogo com os princípios avaliativos expressos no QSN (Guarulhos, 2019) e com a defesa da qualidade social da educação da cidade de Guarulhos?

Compreendemos que os instrumentos de avaliação têm significado na medida em que os educandos veem sentido nas suas práticas de estudo, como ensina o pesquisador francês radicado no Brasil, Bernard Charlot. Dessa forma, a participação social demonstra que é possível conduzir outras experiências para a construção dos saberes. A educação se faz no encontro necessário entre educadores e educandos. Vamos juntos construir outros caminhos para lermos e transformarmos o mundo!

Para saber mais!

O Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP), localizado no Rio de Janeiro, organizou o 1º Prêmio Nacional de Projetos de Participação Infantil (2016), com Organização de Moana van de Beuque, Gianne Neves e Mariana Koury Pinheiro, e disponibilizou os registros dos projetos em uma publicação. Há inúmeras ações

de redes de educação, escolas públicas, privadas e pertencentes ao terceiro setor. Destacamos e recomendamos a leitura da experiência da Associação Educacional e Assistencial Casa do Zezinho - Comissão de salas (disponível em http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/10/mapeamento2.pdf , p. 18 e 19).

O Protagonismo das crianças: uma experiência possível por meio de Assembleias (EPG Edson Malecka)

A EPG Edson Malecka, contando com o educador Manoel Rodrigues Português como diretor da unidade, estabeleceu como rotina investigar as razões para as aprendizagens, assim como aquelas que impedem a construção dos saberes mediados pelos educadores. Em um artigo minucioso o diretor Manoel Rodrigues Português nos oferece o percurso que vem trilhando com a comunidade escolar, anunciando os objetivos e como fazem a avaliação para as aprendizagens. Mais do que os resultados individuais dos educandos, a EPG Edson Malecka busca um novo lugar para a educação mediada por todos. O que está em jogo é a constituição de uma comunidade de aprendizagem, onde famílias, educandos, funcionários e educadores repensam o cotidiano escolar. As soluções são complexas e são resultados de grandes esforços em criar formas de viver a educação.

A voz e a vez da criança

EPG Professor Edson Nunes Malecka

O protagonismo das crianças: uma experiência possível por meio das assembleias

Por Manoel Rodrigues Português

O que move a humanidade é a pergunta. Um poderoso instrumento a serviço da aprendizagem, da educação.

Assim, nossa história começou pela Arte da Pergunta. Indagamo-nos o motivo pelo qual não estávamos conseguindo concretizar o compromisso da escola, qual seja: Proporcionar aprendizagem com sentido e significado rumo à humanização nos seus aspectos afetivo-emocionais, cognitivos, físico-motores, socioculturais, éticos e estéticos e transcendentais, utilizando-se da variada gama de linguagens, das artes e da ciência.

Ao longo de um denso processo de análise e reflexões, o grupo escola

foi instigado, provocado de forma contundente e insistente, a fim de buscar a resposta àquela indagação. Foram construídas uma série de propostas de ação, que foram aglutinadas e categorizadas em três esferas de atuação, a saber: Aprendizagem dos Saberes Conceituais, Protagonismo Infantil (procedimentos e atitudes) e Relação com as Famílias. As propostas construídas pelo grupo escola ensejam dois tipos de ações, quais sejam: ações específicas ou pontuais, atuando em determinados problemas ou dificuldades e ações que se remetem a toda a instituição escolar.

Dentre estas últimas, cumpre destacar: a) o processo de formação das famílias para os necessários cuidados da vida escolar das crianças e das necessidades da infância; b) a necessidade de se intensificar ações específicas para os processos de alfabetização/letramento das crianças independentemente da série em que estejam matriculados.

No que se refere ao trabalho com as famílias das crianças, construímos um trabalho conjunto com o Núcleo de atendimento à Saúde da Família (NASF), órgão da Secretaria Municipal de Saúde. Trata-se de equipe multidisciplinar composta por Assistente Social, Psicóloga, Nutricionista, Fonoaudióloga e Educador Físico. Apresentamos a proposta de trabalho conjunto para que aquele órgão passasse a trabalhar com as famílias indicadas pela escola a partir do critério de serem as que nitidamente possuíam dificuldades em garantir às crianças sua infância.

No que tange à aprendizagem dos saberes conceituais, o grupo escola construiu uma série de possibilidades dentre as quais podemos destacar: a reorganização de turmas, oficinas de alfabetização, realizadas em vários momentos da rotina escolar, reorganizando tempos, espaços e professores, inclusive durante uma Hora-Atividade semanal.

Relacionado ao Protagonismo Infantil, passamos a buscar espaços de participação das crianças, utilizando-se principalmente de duas propostas metodológicas: criação de grupos de reponsabilidade entre as crianças, que passaram a cuidar diretamente de momentos e locais, tais como: refeições, pátio etc.; as Assembleias e o Conselho Discente.

Na continuidade desse processo dialógico, os grupos de educadores e gestores avaliaram, contudo, que a identificação dos problemas e a construção das alternativas de ações aqui referidas, são insuficientes para explicar e superar as enormes dificuldades de aprendizagem das crianças. Prosse-

guimos com a Indagação, afinal quais os motivos pelos quais profissionais, em sua grande maioria, comprometidos com a educação, com as crianças matriculadas nesta escola e com competência pedagógica, não alcançam melhores resultados.

Foi um esforço enorme do grupo, muitas ações, reflexões, mudanças, com muita disposição e disponibilidade. Identificamos avanços nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, principalmente naqueles referentes ao protagonismo e participação na vida escolar. E também no acompanhamento das dificuldades que não são escopo da pedagogia, mas que demandavam ações de outras áreas, principalmente a psicologia e a assistência social. Não obstante, tais avanços (de absoluta importância, diga-se), e considerando-se o empenho frente à empreita de tal monta, o grupo escola não estava satisfeito plenamente com os resultados, principalmente no que se refere ao protagonismo estudantil e à alfabetização.

Continuamos a nos indagar o motivo pelo qual Professores formados, com compromisso social e com tantas ações e empenho, não redundavam em aprendizagem e desenvolvimento com sentido e significado nos seus múltiplos aspectos e na variada gama de linguagens que compõem o processo educativo. Porém, passamos a dirigir esta indagação a profissionais da educação que não pertenciam aos quadros da escola. Convidamos educadores, diretores de escola, supervisores, organizações não governamentais para que respondessem à nossa indagação.

Nesse processo que caracterizamos como formativo, realizados nos exercícios das Horas Atividades, nos Conselhos de Ciclo e Classe, extraímos elementos substanciais que nos indicaram veredas rumo à construção da escola que garanta os pressupostos ao qual nos propomos e que já foram explicitados no início deste artigo.

Começamos a esboçar, a construir uma proposta, qual seja: para melhorar é preciso transformar. Mas qual modelo seguir? Nossa resposta: nenhum. Inspiração e exemplo foi o que buscamos para construir uma escola da qual todos se orgulhem de fazer parte. Assim, buscamos conhecer escolas com práticas transformadoras, na nossa própria rede municipal, nas particulares e em outras redes municipal e estadual. Tais como: EPG Manuel Bandeira, EPG Zumbi dos Palmares, Projeto Âncora, Escola Estadual Campos Salles, Escola Estadual Amorim Lima etc. Amiúde trazem em seu bojo a proposta de trans-

formação da organização escolar.

A partir destes exemplos, destas inspirações, e com base no princípio de não seguir modelos, passamos a construir ações rumo à transformação. No nosso horizonte foi se desenhando o ideal de uma escola na qual professores não sejam apenas transmissores de conhecimento e alunos meros receptores; provas para verificar aprendizagens; crianças divididas apenas por faixa etária; trabalhos isolados às respectivas salas de aula; aprendizagem individualizada; regras e normas apenas anunciadas e cobradas; ausência de momentos e linguagens diversificadas; carga horária reduzida de atividades; etc. Inequivocamente existem recursos ulteriores para a ação docente.

Na avaliação do grupo escola, contudo, são muitas e enraizadas as práticas para se desencadear a transformação. Escolhemos aspectos que pudessem se constituir como ponte entre a escola que temos e a que queremos construir.

Passamos a compor as salas de aula em forma de subgrupos. Os professores não mais preparavam aulas, mas construíam roteiros de aprendizagem. Foi realizada uma caracterização rigorosa dos sujeitos de aprendizagem, que se constituiu na base para a organização das turmas (buscando superar a tendência de separar fortes e fracos); passamos a contar com espaços de aprendizagem para além da sala de aula; elaboramos os valores que devem fundar todas as ações, projetos e planejamentos da escola – Responsabilidade, Respeito e Autonomia.

Protagonismo: Construindo sentidos e significados na aprendizagem

Considerando-se tais valores, o protagonismo de todos os segmentos que compõem o grupo escola passou a ocupar lugar de destaque. Sua materialização ocorreu pela metodologia das assembleias escolares, cujo escopo é o de que o próprio grupo identifica os principais problemas da e na escola e constrói alternativas de superação. A periodicidade das Assembleias de Classe é variada, a depender da turma, do professor e dos problemas a serem superados.

Assim, foram pautadas as reuniões mensais do Conselho Escolar (composto por representantes das mães das crianças, professores, funcionários e gestores); em sala de aula, os combinados da turma são dessa forma construídos pelos docentes e alunos; com o grupo escola, funcionários, profes-

sores e gestores reúnem-se mensalmente para esse diálogo; e as crianças constituíram o Conselho Discente, com reuniões mensais com a diretoria da escola.

Ressalta-se que o pressuposto metodológico que perpassa todos esses momentos é o de que o grupo deve apresentar o que considera problemas e num processo dialógico, apresentar as estratégias de superação. Desta forma os conflitos passam a ser encarados como parte do currículo e não como algo que atrapalha o processo de ensino e aprendizagem.

O protagonismo das crianças, além de ser exercido nas Assembleias de Classe, ocupou e ocupa lugar de destaque no Conselho Discente.

Naquelas assembleias as crianças elegeram seus representantes, sendo um titular e um suplente para cada turma que compõem esse conselho. As reuniões ordinárias são mensais com a gestão – diretor, Professor Coordenador Pedagógico e Vice-diretora.

Na posse dos Conselheiros, o diálogo recaiu no papel dos conselheiros e nos procedimentos para seu exercício, a saber: representar sua turma, portanto a necessidade de ouvir e recolher as demandas (e não de apresentá-las segundo sua própria opinião). Todos foram orientados a primeiro apresentar aos respectivos professores assunto conversados no Conselho, marcar uma Assembleia para identificar as demandas das crianças a ser realizada e mediada pelos representantes em conjuntos com os professores.

Na primeira reunião do Conselho, as demandas oriundas das turmas totalizaram 142 itens. Há que se destacar certa decepção da gestão com as primeiras demandas. Ao se dar voz às crianças, a expectativa era de que os assuntos pertinentes à infância se apresentassem; que sonhos, desejos prevalecessem. Neste início, o que se verificou foi que as demandas foram capitaneadas, principalmente por “assuntos escolares”, institucionais. Crianças deveriam arrumar a sala ao término das aulas, cuidar dos livros, fazer as lições, ter mais lições de matemática, respeitar os professores etc.

Com a continuidade do processo de diálogos, assuntos não meramente institucionais foram, paulatinamente se apresentando, tais como: ter espelho nos banheiros, ter suco nas refeições, ter cinema semanalmente com pipoca, ter sala de brinquedos, usar a quadra, brincar mais com os amigos, ter uma decoração mais alegre etc.

Fomos equacionando as demandas e as incentivamos, porém pautadas pela construção de alternativas, pois ainda, vigora a ideia de que se apresentam os problemas para a gestão resolver.

Exemplo desse processo foi o de organizar intervalos para que fossem possíveis as refeições e as brincadeiras. Assim, um único pátio, para as cerca de 450 crianças que frequentam a escola em cada período, traz um problema de organização evidente. A proposição foi a de que as crianças se constituíssem em "monitores" para cuidar de tal organização. Assim, foram criados grupos de crianças que responsabilizassem pelo pátio (impedido as brincadeiras que envolvessem correrias), para acompanhar o uso dos banheiros, o balcão de servir a refeição, entre outros. O problema que se nos apresentou foi o autoritarismo extremo dos monitores, que por pouco, não impunham seus comandos pela força física. Os conflitos aumentaram. Estamos dialogando sobre o papel – educativo e dialógico – desses monitores para, posteriormente, retomar a iniciativa.

O processo de transformação da escola (aprendemos com o Professor José Pacheco no dia em que esteve a dialogar com nosso grupo em um daqueles momentos formativos em que buscávamos a resposta a nossa indagação, já mencionada e que se configurou como nosso grande motor) passa necessariamente por, primeiro, não estar satisfeito com a situação, depois pela assunção de que se pode mudar e, por último iniciar com ações transformadoras.

Nossa cultura escolar profundamente arraigada, as dificuldades e demandas de uma escola numa região absolutamente empobrecida, com uma população altamente vulnerável, com parcos recursos e carente de equipamentos sociais, culturais e esportivos, famílias que apresentam dificuldades (por uma série de motivos) em proporcionar infância às crianças, uma tendência profissional de permanência na "zona de conforto", fazendo o que sabemos (mesmo que não esteja redundando em êxito), culminam por configurar dificuldades extremas dessa transformação e que beiram a impossibilidade.

Não obstante, na avaliação do final de ano, uma professora apresentou certo espanto. Disse-nos que, lembrando-se de muitas crianças, de que como estavam no início do ano e de como estavam naquele momento, faz com que acredite que o esforço tenha valido a pena; que resultados concretos foram verificados nitidamente. Em suas palavras "esse negócio parece que funciona mesmo!".

Nosso principal desafio, que nos "incomoda" diuturnamente é o de colocar em

prática as ideias e projetos que construímos e elaboramos nos diálogos. A variada gama de problemas que vivenciamos em uma escola com cerca de 1400 crianças matriculadas, sendo 39 com deficiência, a excessiva demanda burocrático-institucional que dificulta imensamente colocar a centralidade dos fazeres da gestão no processo de ensino e aprendizagem, a defasagem crônica do quadro de pessoal, os profissionais da educação com formação precária, podem acarretar uma inércia que traz em si, subjacente, a ideia de que "é assim mesmo".

Fizemos a opção ética, profissional e político-pedagógica de que, como diria Paulo Freire, "O mundo não é, o mundo está sendo", e com passos curtos, mas firmes, construímos veredas rumo ao processo de transformação da escola, demonstrando que outro mundo é possível.

Colocamo-nos como próximos desafios: a) a reorganização das turmas que incorporem elementos para além da faixa etária, principalmente relacionados à aprendizagem conceitual e postura de estudante; b) que os professores passem a assumir cada vez mais o papel de tutores, organizando com as crianças seus projetos ou planos de estudo, com bases nos interesses e necessidades das crianças, aprofundando o ideal do protagonismo das crianças.

5.3.3 A avaliação com foco na aprendizagem

O QSN (Guarulhos, 2019) expressa a avaliação a partir dos princípios sobre a sua forma contínua, processual, diagnóstica e dedicada ao replanejamento para as interações e aprendizagens dos educandos. Ainda que estejam em momentos distintos de sua vida, os processos para as aprendizagens, assim como as mediações que os impulsionem à ação curiosa e investigativa sobre o mundo são necessários e urgentes.

Ao avaliar as aprendizagens dos educandos, também avaliamos as nossas próprias ações, de cada educador, as garantias inclusivas, democráticas e as implicações para um ambiente permanentemente investigativo. Sendo assim, as práticas autônomas da Rede Municipal de Guarulhos, assim como outras formas de viver a educação primam pela centralidade no educando, no ato de aprender e não de transmitir saberes.

Para além das definições de cada rede de ensino, há decisões que só podem ser dadas pelo coletivo de educadores de um território educativo. Há saídas para

as questões que se colocam em um lugar que exigem mais do que instrumentos avaliativos. É necessário que as observações de todos reconduzam a novas ações que estão prescritas e que necessariamente lançam-se ao novo. Um campo da educação tem tratado destas iniciativas com o termo "inovadora". O que as tornam inovadoras? Entende-se que são inovadoras porque em um dado momento passam a outras lógicas de organização do espaço e do tempo para assegurar as aprendizagens. Em processos centrados nas descobertas anunciadas por cada sujeito da instituição educacional, passam a atribuir outro sentido para os valores que regem o espaço. Aprender para transformar, aprender para cuidar de todos ao seu redor, aprender porque é ético modificar a dura realidade que nos impõem as injustiças do mundo.

A avaliação de outras práticas nestes encontros necessariamente passa pela fala dos educandos sobre o que descobriram e com qual sentido descobriram. Há um projeto coletivo marcando as ações das aprendizagens, a condução e a mediação ocorrem pelas ações dos educadores.

5.3.4. Conceito de qualidade na educação

Qual o sentido do conceito "qualidade na educação" na contemporaneidade? O QSN (Guarulhos, 2019) define a qualidade social da educação construída a muitas mãos no município de Guarulhos, com vistas a um conjunto de garantias:

> *Ao 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 (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p. 7)*
>
> *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 (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p.8).*

O QSN (Guarulhos, 2019) expressa os elementos das discussões contemporâneas, tal como aqueles apresentados pela professora Adriana Bauer, responsável pela organização da disciplina "Processos de Avaliação" para o curso de Licenciatura em Ciências e Matemática da Universidade Virtual Paulista (UNIVESP) que, em

uma de suas aulas, dedicou-se ao tema "Avaliação e Qualidade da Educação", apresentando pesquisas e análises, evidenciando o sentido polissêmico da expressão "qualidade da educação", e como esse conceito foi modificado ao longo do século XX. Em momentos distintos, a qualidade da educação foi considerada na garantia de acesso para, posteriormente, passar ao fluxo escolar. Atualmente, tem seus sentidos atribuídos à aprendizagem e ao desenvolvimento dos educandos. Isso está expresso no conjunto dos saberes constitutivos do QSN (Guarulhos, 2019), tal como pudemos observar acima.

Em uma análise contextualizada, a professora Adriana Bauer assinala que o marco da democratização permite definir o conceito de qualidade na educação, pois uma educação para poucos não pode ser de qualidade aos propósitos de uma cidade, de um estado, de um país, ou mesmo em escala global. Dessa maneira, é possível apreciar a videoaula e refletir sobre quais os sentidos de "qualidade da educação" estão presentes no cotidiano da unidade educacional em que atuamos (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=bFc1mlwbg94).

Para refletir: O que as famílias esperam que seus filhos experienciem na unidade educacional? Será no diálogo com estas forças anunciadas, pela reflexão dos educadores e orientados pelo QSN (Guarulhos, 2019) que processos avaliativos se darão com vistas à construção das aprendizagens previstas nos campos de experiências e nos quadros dos saberes necessários ao longo da vida formativa dos educandos.

5.3.5. Possibilidades e limites para a construção de uma educação pública voltada para a qualidade social

> *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 (GUARULHOS, Introdutório, 2019, p. 62).*

O QSN (Guarulhos, 2019) foi constituído e articulado pelas vozes da Rede Municipal de Educação e traz consigo as experiências formativas da história Guaru-

lhense Os registros e os processos avaliativos estão diretamente ligados aos sentidos de qualidade social da educação em discussão. Em Guarulhos, no ano de 2012, houve um conjunto de reflexões sobre Avaliação com os educadores da Rede que resultaram na publicação "Avaliação Educacional" (Guarulhos, 2012), já citada. Dentre as convidadas para os estudos estava a professora Simone de Fátima Flach que apresentou um conjunto de reflexões sobre os processos avaliativos das instituições educacionais em diálogo com os contextos em que estão inseridas, seja nas políticas da cidade, ou mesmo nas culturas e expectativas de um território educativo. Dentre os aspectos que a professora nos chama a atenção, está a necessidade das ações dos coletivos em diálogo com seus contextos:

> *Uma escola de qualidade é aquela onde todos os profissionais estão comprometidos com a aprendizagem dos alunos e o avanço cultural da comunidade. Tenho certeza de que aí é que está nosso grande trunfo, a coletividade, todos os profissionais envolvidos, o avanço cultural da comunidade e não apenas dos alunos. Como conseguimos fazer com que a comunidade avance em uma perspectiva de qualidade social, vindo para dentro da escola? Para isso existem os conselhos e assembleias, precisamos dinamizar ações nas escolas para que os pais participem, fomentar mecanismos diversos para que as pessoas se sintam parte e sujeitos do processo educacional, aí sim veremos alguns avanços (GUARULHOS, Avaliação Educacional, 2012, p.17).*

Para além do processo de avaliação, a professora Simone Flach chama a atenção para o vínculo e o diálogo com o território educativo a partir dos fóruns deliberativos de cada instituição educacional que, coletivamente, expressam os parâmetros para esta avaliação, de forma participativa, em que há a polifonia dos sujeitos que constituem e dão sentido a este lugar. Considerando estas reflexões, é importante a leitura do registro sobre a fala da professora no texto "Possibilidades e limites para a construção de uma educação pública voltada para a qualidade social", páginas 15 a 23 (disponível em http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/exibir/arquivo/66/inline/).

5.3.6. Avaliação e leitura de mundo

O que esperamos das experiências formativas da educação escolar? A resposta a esta e a outras questões nos mobiliza ao fazer cotidiano das unidades educacionais em que trabalhamos. Em consequência destas respostas, nos colocamos a avaliar se esta experiência tem se concretizado nos saberes expressos pelas crianças, jovens e adultos. Tomamos novas decisões a partir das avaliações

organizadas pelas instituições da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, assim como os resultados das avaliações de larga escala em diálogo com as políticas nacionais, estaduais e municipais da educação. Por fim, os juízos expressos nas múltiplas avaliações nos fazem considerar as potências e fragilidades do processo que estamos vivendo com os educandos.

Os resultados desses esforços foram definidos historicamente como sucesso ou fracasso escolar. No entanto, o sociólogo e pesquisador francês Bernard Charlot, professor da Universidade Federal do Sergipe, desfaz a ideia simplista do sucesso ou fracasso a partir de uma análise complexa, em que se lança a investigar como é possível "saber" e em quais condições o fazemos. Esta análise é conjugada com os cenários dos educandos, considerando suas condições sociais e econômicas, suas singularidades e suas práticas. É possível encontrar esta análise vinculada ao cenário nacional brasileiro a partir da entrevista do professor para o Canal da UNIVESP no YouTube (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=1HUJ-QlduYzk). Pedimos a todos que assistam a entrevista, intitulada "Bernard Charlot: Existe o fracasso escolar?", e identifiquem as respostas dadas pelos educandos à pergunta do professor em diferentes cidades brasileiras.

Para saber mais!

O Canal Sociologia Animada, produto de um projeto de extensão do Instituto Federal do Paraná (IFPR), produz vídeos curtos em que destaca elementos fundamentais das obras de sociólogos, inclusive das ideias do professor Bernard Charlot. Em uma linguagem direta e dinâmica podemos conhecer diversos autores e estudos que podem nos ajudar a ler o mundo que vivemos, ampliando nossos repertórios e nossas condições de refletirmos sobre o que experienciamos na educação, e assim criarmos outras possibilidades de ações (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9u6EeRoJ2JQ).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta publicação representa os estudos, reflexões e partilha de conhecimentos e ações realizadas no AVA – Currículo no ano de 2020. O caminho trilhado até aqui oportunizou a leitura e aprofundamento da concepção expressa na Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários – QSN (Guarulhos, 2019), dentre outros estudos complementares que visam contribuir com a construção dos currículos nas escolas.

Neste sentido, o planejamento das práticas pedagógicas precisa estar em consonância com a concepção de educação da Rede Municipal e oportunizar aos educandos a construção de conhecimentos, dos saberes e das aprendizagens definidas no QSN (Guarulhos, 2019).

Aproveitamos para agradecer a todos a participação, as sugestões, a troca de experiências e as avalições realizadas no AVA - Currículo durante o ano de 2020. Em especial, à Solange Turgante Adamoli, diretora do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógica pela confiança e por acreditar que seria possível, à Equipe Técnica de Currículo e ao Carlos Eduardo Fernandes que participaram das discussões todas as semanas, contribuíram, analisaram, escreveram e se dedicaram na elaboração da formação.

Referências

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 33-45.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e o início do século XX. IN: BRASIL. História da educação do negro e outras histórias. ROMÂO, Jeruse (org.). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, jan./fev./mar./abr., n. 19, 2002.

BORBA, Ângela M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. In: BRASIL/MEC – Revista Criança do professor de educação infantil – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, 05 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18 jun. 2021.

_____. Lei nº 8.069/1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 16 de julho de 1990. Disponível em https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8069&ano=1990&ato=461cXRq1keFpWT13a . Acesso em: 18 jun. 2021.

_____. 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 . Acesso em: 01 dez. 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf . Acesso em 18 jun. de 2021.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998.

_____. 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/%20seesp-%20esducacao-especial-2091755988/12648-diretrizes-nacionais-para-aeducacao-%20especial-%20na-educacao-basica . Acesso em: 2 out. 2019.

_____. Decreto nº 5.626/2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm . Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no

currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 01 dez. 2020.

_____. Parecer CNE/CEB nº 3/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf . Acesso em: 01 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania. Brasília – DF. Novembro de 2004.

_____. Lei nº. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007- 2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 01 dez. 2020.

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

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, 28 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 01 dez de 2020.

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

_____. Lei n° 12.796/2013. Altera a Lei nº 9.394/1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, 05 de abril de 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm . Acesso em 18/06/2021.

_____. 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). Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_ato2015- 2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 dez 2020.

_____. Lei nº. 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015- 2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 01 dez. 2020.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 18 jun. 2021.

_____. Lei n° 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Diário Oficial da União, 09 de janeiro de 2020. Disponível em http://www.planalto.

gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm#art2 . Acesso em: 18 jun. 2021.

DEWEY, J. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição). 4. ed. Tradução de Haydée Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959.

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. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 18ª ed. 1979.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. Política e Educação. São Paulo – SP, Cortez, 2ª ed.: 1995.

FRIEDMANN, Adriana. O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças. In: MEIRELLES, Renata (Org.). Território do brincar: diálogos com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2014. p. 37-45.

GAITÁN, Angel. Protagonismo infantil. In: La participación de ninõs e adolescentes em el contexto de la Convención sobre lós derechos del ninõ: visiones y perspectivas. Actas del Seminário. Bogotá, dez., 1998.

GUARULHOS (SP). Lei Municipal n° 6.494 de 12 de maio de 2009. Torna obrigatório o tema História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no programa de ensino dos estabelecimentos de educação infantil, públicos e privados, do município de Guarulhos. Diário Oficial do Município, 19 de maio de 2009. Disponível em: https://www.guarulhos.sp.gov.br/06_prefeitura/leis/leis_download/06494lei.pdf . Acesso em: 18 jun 2021.

_____. Secretaria de Educação de Guarulhos. Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários (QSN). Guarulhos, 2009.

_____. Secretaria de Educação de Guarulhos. Avaliação Educacional. Guarulhos, 2012. Disponível em: http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/portal/php/gerarArquivo.php?txtID=66 . Acesso em: 27 set. 2019.

_____. Secretaria de Educação de Guarulhos. Compartilhar práticas pedagógicas inclusivas: Percurso na Rede Municipal de Educação de Guarulhos. Mais diferenças. São Paulo, 2013.

_____. Secretaria de Educação de Guarulhos. Divisão Técnica de Políticas para Diversidade e Inclusão Educacional. Educação Inclusiva – História, Concepções e Políticas Públicas. 2ª ed. Guarulhos, 2015. http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/exibir/arquivo/64/inline/

_____. Secretaria de Educação de Guarulhos. Caminhos para a construção de um território educativo. Revista da Escola da Prefeitura de Guarulhos. Out./2015.

_____. Secretaria de Educação de Guarulhos. Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários – QSN. Guarulhos, 2019. Disponível em: http://portaleducacao.gua-

rulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/categoria/8/ . Acesso em: 01 dez de 2020.

_____. Lei Municipal n° 7.795 de 20 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a criação de Classes de Educação Bilíngue para Surdos na Rede Municipal de Ensino. Diário Oficial do Município, 20 de dezembro de 2019. Disponível em https://www.guarulhos.sp.gov.br/06_prefeitura/leis/leis_download/07795lei.pdf . Acesso em: 18 de jun. de 2021.

_____. Secretaria de Educação de Guarulhos. Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP). Divisão Técnica de Políticas para a Diversidade e Inclusão Educacional. Precisamos Falar Sobre Educação Inclusiva. Fascículo I. Guarulhos, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/jaq_n/Downloads/portal-educacao-inclusiva-fasciculo_1.pdf . Acesso em: 01 dez de 2020.

IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41, 2018, 12 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 01 dez. 2020.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; RIOS, T. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.;FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

MARSHALL, T. H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Breve reflexão a respeito da pesquisa sobre protagonismo e participação da/na infância. Cuadernos de infância. Disponível em: https://cuadernosdeinfancia.cl/2019/10/13/breve-reflexao-a-respeito-da-pesquisa-sobre-protagonismo-e-participacao-da-na-infancia/ . Acesso em 18 de jun. de 2021.

NEIRA, M. G. Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

PACHECO, José. Dicionário de Valores. São Paulo, Edições SM, 1ª ed. 2012.

PACHECO, José e PACHECO, Maria de Fátima (orgs.). A Avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte. Rio de Janeiro: Wak, Editora, 2012.

PACHECO, José e PACHECO, Maria de Fátima. Escola da Ponte: uma escola pública em debate. São Paulo – SP: Cortez, 2015.

PADIAL, Karina. Avaliação na Educação Infantil: Instrumentos. IN: OLIVEIRA, Zilma. O Trabalho do Professor na Educação Infantil, Ed. Biruta, 2014.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

QVORTRUP, J. A infância na Europa: novo campo de pesquisa social. Minho: CEDIC, Instituto de estudos da criança, Universidade do Minho, 1999. (Mimeo).

TENDEIRO, G. R.; ANDRADE, L. A.; ARAÚJO, R. S. C. de. (org.). Os processos de construção de uma escola democrática. 1ª ed. São Paulo: EDICON, 2015.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Ed. Libertad, 1995.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZENTNER, Camila. 9 dicas e 4 modelos de roteiro para mudar o processo de avaliação em sua escola. Revista Nova Escola Gestão. Nov./2018. Disponível em https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2107/9-dicas-e-4-modelos-de-roteiro-para-mudar-o-processo-de-avaliacao-em-sua-escola . Acesso em 18 jun. de 2021.

_____. Autoavaliação: modelos para Educação Infantil e anos iniciais. Revista Nova Escola Gestão. Março/2019. Disponível em https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2142/autoavaliacao-modelos-para-educacao-infantil-e-anos-iniciais . Acesso em 18 jun. de 2021

Caminhos e Possibilidades na

Construção dos Currículos:

Gestores, Supervisores, Professores Readaptados e Agentes Escolares

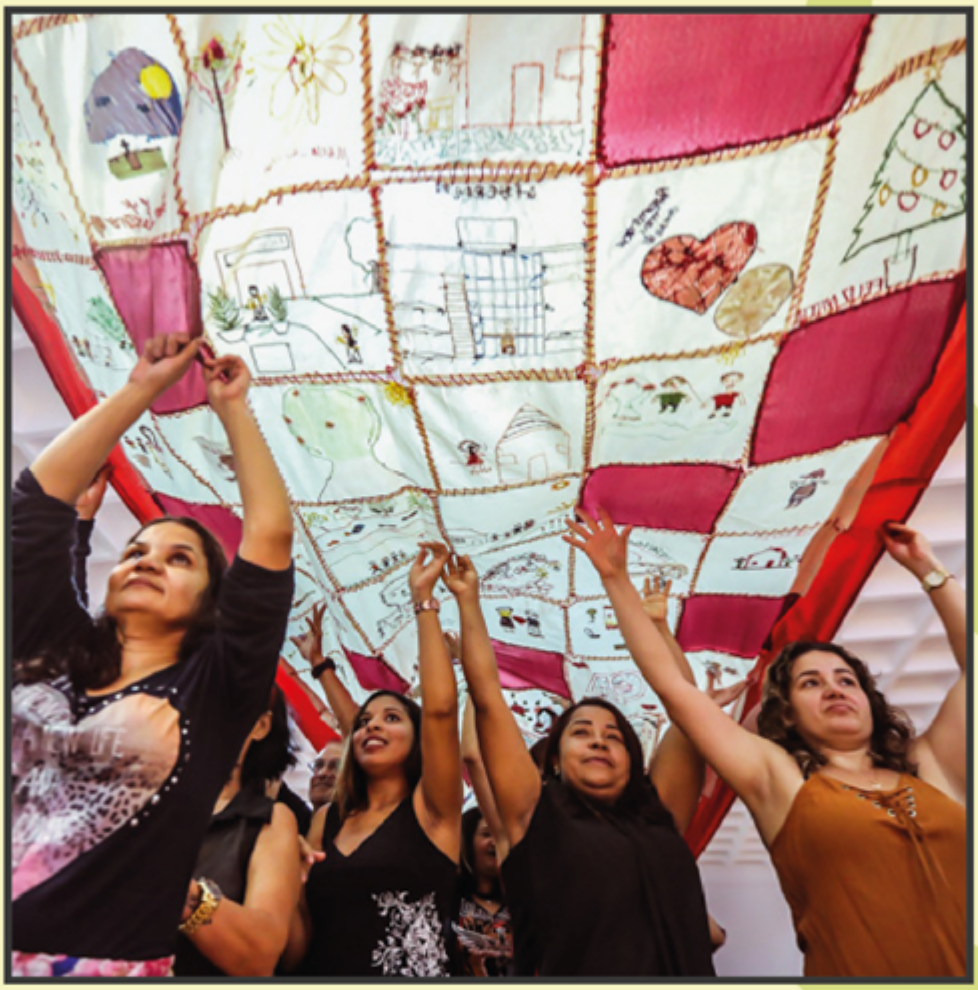

Foto: Camila Rhodes/PMG-SE

Acesse todos os volumes da Coleção Formação 2020 em http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br, na página de Publicações e Documentos ou pelo QRCode:

PREFEITURA DE GUARULHOS