

magistério

educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/revista-magisterio

Nº 12 – 2021

PUBLICAÇÃO DA COORDENADORIA PEDAGÓGICA DA SME PARA OS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO



O Novo Ensino Médio

PREFEITO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
BRUNO COVAS

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO
FERNANDO PADULA

SECRETÁRIA ADJUNTA DE EDUCAÇÃO
MINÉA PASCHOALETO FRATELLI

SECRETÁRIA EXECUTIVA MUNICIPAL
MALDE MARIA VILAS BÔAS

CHEFE DE GABINETE
OMAR CASSIM NETO

COORDENADORIA PEDAGÓGICA
DANIELA HARUMI HIKAWA

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO
FELIPE DE SOUZA COSTA

magistério

PUBLICAÇÃO DA COORDENADORIA PEDAGÓGICA DA SME PARA
OS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

criação
ALFREDO NASTARI

COORDENADORA DO CENTRO DE MULTIMEIOS
MAGALY IVANOV

ARTE
NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE | CM | COPED | SME
ANA RITA DA COSTA
ANGÉLICA DADARIO
CASSIANA PAULA COMINATO
FERNANDA GOMES PACELLI
SIMONE PORFIRIO MASCARENHAS

PESQUISA ICONOGRÁFICA
MEMORIAL DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

REVISÃO TEXTUAL
ROBERTA CRISTINA TORRES DA SILVA

FOTO CAPA
DANIEL CUNHA

SUMÁRIO

CAROS EDUCADORES	3
EDITORIAL.....	5
CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	6
O ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE SÃO PAULO: CONQUISTAS E PERSPECTIVAS	15
A ÁREA DE LINGUAGENS NO CURRÍCULO DA CIDADE PARA O ENSINO MÉDIO	22
PARA PENSAR E AGIR COM O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA PAULISTANA.....	33
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO CURRÍCULO DA CIDADE: ENSINO MÉDIO	38
POR UMA ESCOLA A FAVOR DOS JOVENS: ELEMENTOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO.....	46
PROJETO DE VIDA E O NOVO ENSINO MÉDIO	54
A AUTONOMIA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: O TRABALHO QUE DEVEMOS POTENCIALIZAR	62
UMA QUESTÃO DE ESCOLHA	70
ENTREVISTA – CURRÍCULO DA CIDADE – ENSINO MÉDIO	73
COM A PALAVRA... ..	76
MAGISTÉRIO – UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA	79

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Magistério / Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.
– n. 12 (2021). – São Paulo : SME / COPED, 2021.

74 p. : il. color
Bibliografia
ISSN 2358-6532

1. Educação – Periódicos. 2. Ensino Médio. 3. Educação – Currículos. I.
Título.

CDD 22. ed. 370.5

Caros Educadores

O ano de 2020 marca a transição para a nova configuração do Ensino Médio, delineada a partir da legislação federal, à qual devem ser mobilizadas habilidades de todos os componentes curriculares, bem como os temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, em uma perspectiva transversal e integradora.

Marca também a elaboração, a muitas mãos, do primeiro documento curricular municipal para esta etapa de ensino, que foi o resultado de um trabalho dialógico e colaborativo, ocorrido nos Grupos de Trabalho (GTs) entre os meses de fevereiro a junho de 2020, mesmo sob as circunstâncias especiais ocasionadas pela pandemia da COVID-19.

É um documento que, para além da garantia das aprendizagens essenciais e comuns a todos os estudantes, prevê a oferta de itinerários formativos organizados e estruturados de modo a que o estudante possa escolher, entre diferentes percursos, aquele que mais se ajusta às suas aspirações e ao seu projeto de vida.

São nove escolas na Rede Municipal de Ensino – RME de São Paulo que ofertam o Ensino Médio, cada uma com suas particularidades e características diferenciadas. Mas em todas o que está, sempre, em evidência, é o respeito e o cuidado com as juventudes e toda a diversidade presente em cada Unidade Educacional.

Nestas páginas vocês terão a oportunidade de conhecer, mesmo que brevemente, o trabalho desenvolvido durante este último ano, assim como vislumbrar o produto final, materializado no Currículo da Cidade – Ensino Médio, o qual desejamos que possa consolidar as políticas de equidade e de educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que buscam a promoção da educação integral a todos os estudantes das nossas Unidades, respeitando suas realidades socioeconômica, cultural, étnico-racial e geográfica.

E as mudanças deste novo Ensino Médio, que procura dar mais voz e autonomia aos estudantes, não vão parar por aqui. Em 2021, faz parte de nossas ações de implementação a formação continuada dos profissionais da Rede, essencial condição para o salto qualitativo na aprendizagem e no desenvolvimento dos nossos estudantes, premissa na qual o documento está fundamentado, a escuta ativa dos estudantes que vivenciam estas mudanças cotidianamente e, conseqüentemente, a incorporação de algumas de suas sugestões à estrutura do Ensino Médio.

Fernando Padula
Secretário Municipal de Educação



Editorial

Vivemos um novo tempo, de mudanças e transformações. Algumas delas não tão desejáveis, mas, de toda forma, inevitáveis.

Neste novo tempo, outro Ensino Médio vem sendo desenhado na Rede Municipal de Ensino e, com isso, faz-se necessária a reflexão sobre quem são as(os) estudantes, como são as escolas que as(os) acolhem e quais as características de seus professores e de suas professoras.

Isso também tem relação profunda com os processos de ensino e de aprendizagem. As(Os) estudantes lidam com realidades muito diferentes, são representantes de juventudes diversas e trazem inquietações e anseios únicos. Cabe a nós refletir sobre a maneira como a escola responde às demandas que se impõem por essa geração.

O Currículo da Cidade – Ensino Médio traz indicações, algumas respostas e muitas possibilidades que não se limitam ao espaço escolar. Há um conjunto de aprendizagens essenciais que direciona para a formação humana integral e que acontece (ou deveria) em todos os espaços da cidade.

Os artigos, relatos e entrevistas dessa Revista mostram como esta etapa da educação básica foi se constituindo ao longo dos anos e trazem um vislumbre sobre o trabalho desenvolvido pelos GTs ao longo do ano de 2020, que culminou na publicação do primeiro documento curricular municipal para o Ensino Médio.

Esperamos inspirar outras práticas e transformar ainda mais o dia a dia das nossas escolas e a vida dos nossos jovens.

Equipe COPED

Caminhos e descaminhos do Ensino Médio no contexto educacional brasileiro

Por *Valéria de Souza*

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Supervisora de Ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e consultora educacional atuando, principalmente, nas áreas de educação básica, currículo, formação continuada, gestão educacional, carreira e avaliação docente.

Foto: Domicle, CC BY 3.0 -<<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/>>, via Wikimedia Commons



Escola Estadual São Paulo (antigo "Ginásio do Estado"), a mais antiga escola pública de ensino básico em São Paulo (fundada em 1894). No distrito da Sé, cidade de São Paulo, Brasil.

A educação secundária durante o Brasil Colônia

A história da educação secundária no Brasil se inicia com vinda da Companhia de Jesus para a colônia portuguesa, entre os séculos XVI e XVII, quando os jesuítas implementaram no Brasil um trabalho educativo e missionário com objetivo de catequisar, mas também subjugar a população nativa da colônia. O projeto educacional jesuítico, articulado à política colonizadora da Coroa Portuguesa, foi quase que exclusiva durante mais de 200 anos, se transformando em uma educação elitista, em especial no nível secundário - curso de Letras e curso de Filosofia e Ciências - já que os instruídos eram descendentes dos colonizadores. (MARCILIO, 2005)

Com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal em 1759, o ensino fica a cargo de docentes que tinham uma cadeira vitalícia na disciplina que lhe pertencesse, indicados por representantes da Igreja Católica (PILETTI, 1988). A partir da chegada da família real portuguesa no Brasil em 1808, fugindo das tropas napoleônicas, iniciou-se um movimento ainda lento de inquietação quanto à formação das elites da colônia, que passa a ter a condição de Reino Unido a partir de 1815.

A educação secundária durante o nascimento do estado brasileiro

A partir da promulgação da primeira Constituição do Brasil, em 1824, logo após sua independência, ficou estabelecido, em seu artigo 179, a instrução primária e gratuita para os cidadãos do império. Mas foi apenas em 1834 que, entre outras medidas de autonomia administrativa, cada província seria responsável por organizar sua instrução elementar. Assim, foram criados estabelecimentos públicos

de ensino como o Ateneu, no Rio Grande do Norte (1835), os Liceus, na Bahia e na Paraíba (1836), e o Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro (1837). Mas estas instituições eram singulares considerando as dimensões do território brasileiro, pois não foram oferecidas condições de criar um sistema educacional nas províncias que atendessem a toda população brasileira, privilegiando a formação da elite focada numa educação acadêmica em cursos secundários e superiores e a formação das camadas populares com ênfase na ensino primário e profissional. Assim, este modelo educacional elitista e dual persistiu por muito tempo, passando do período monárquico e chegando até o período republicano.

As reformas educacionais durante o período republicano

Entre os anos de 1889 a 1930 - na chamada “Primeira República”, caracterizada por uma matriz econômica agroexportadora – mesmo com as reformas realizadas neste período¹, não modificou substancialmente os dois regimes de ensino secundário no Brasil, sendo o regular ofertado, em especial, pelo Colégio Pedro II por um grupo pouco expressivo e os chamados cursos preparatórios, regime bastante procurado por ser uma via mais rápida para acesso ao ensino superior. (PILETTI, 1988)

Apenas a partir da década de 1930 que o estado brasileiro inicia uma política governamental voltada à estruturação do sistema educacional brasileiro, porém, sem romper a estrutura elitista e dual que caracterizou a educação nos séculos anteriores. Durante o governo provisório de Getúlio Vargas foi efetivada a Reforma Francisco Campos² (então Ministro da Educação e Saúde do Governo Vargas) que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o fundamental com duração de cinco anos e o complementar, com duração de dois anos, que passam a se-

rem seriados, de frequência obrigatória e sendo condicionante a habilitação nos dois ciclos para entrada no ensino superior (MARCILIO, 2005). O chamado ciclo fundamental, com formação geral, era comum a todos os estudantes, já o ciclo complementar era preparatório para o curso superior na área da saúde, na área jurídica e na área politécnica.

Já na Reforma Capanema, realizada em 1942, a educação secundária seria a mais afetada por densas mudanças em sua estrutura. Liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, e marcada pelos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”, surgem os cursos colegiais divididos entre científico e clássico, com duração de três anos. A formação do estudante deveria passar por conhecimentos que lhe proporcionasse o desenvolvimento humanista, patriótico e cultura geral, como alicerce para o nível superior. A chamada educação secundária continuaria profundamente elitista, pois estava limitada a uma pequena parcela da população. (MARCILIO, 2005)

Neste contexto, os chamados cursos colegiais eram divididos em clássico e científico, visando a opção do estudante na sua continuidade de estudos nos cursos superiores. Já as camadas populares, quando alcançavam este nível de escolarização, optavam por cursos de formação técnica com vistas à busca de alternativas de acesso ao mercado de trabalho, porém, esta opção fechava as portas para a progressão dos estudos já que a formação técnica não dava o direito de prestar exames para o ensino superior. Todavia, havia uma probabilidade de acesso ao nível superior por meio de exames de adaptação com o objetivo de participar dos processos seletivos para o ensino superior cuja avaliação era alicerçada no currículo enciclopédico e focado na seletividade. Portanto, este cenário não altera o caráter dualista do Ensino Médio, ensino propedêutico para a elite e profissionalizante para as camadas populares. Ainda com objeti-

vo de formar profissionais para a industrialização crescente foram criados o Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e o Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil (Lei nº 4.024/61)

Foi apenas no governo de Joao Goulart (1961-1964) que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada por meio da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, tendo sido debatida e elaborada no contexto de redemocratização do país logo após a queda do Estado Novo (1937-1945) e prescrita na Constituição democrática de 1946.

Este novo marco legal separou o Ensino Médio em dois ciclos, o ginásial (quatro anos) e o colegial (três anos ou mais), abrangendo entre outros, os cursos secundários, o ensino técnico de grau médio (industrial, agrícola e comercial técnicos) e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. (MARCHELLI, 2014).

É neste contexto que surgem as primeiras experiências de oferta de Ensino Médio na Rede Municipal de Ensino de São Paulo:



Foto: Acervo MEM - CMI - COPED - SME

EMEFM
Prof. Derville
Allegretti.

1 Reformas Benjamin Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915) e João Luís Alves (1925).
2 Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.



EMEFM
Prof. Linneu
Prestes.

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, está presente na Rede Municipal de Ensino desde a década de 1960. A autorização para a criação das primeiras turmas surgiu por meio dos decretos, nº 5.078, de 23/02/1961, instalando o Curso Colegial (2º Grau) no Ginásio Municipal D. Pedro II e nº 5.072, instalando o Curso Colegial no Ginásio Municipal D. João VI. É no ano de 1968, porém, com a criação do Colégio Comercial Municipal de São Paulo, exclusivamente voltado para esta etapa de ensino, que efetivamente tem início a trajetória do Ensino Médio na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo. (SÃO PAULO, 2020)

Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71) sob a égide da ditadura militar no Brasil

Com tramitação sumária no Congresso Nacional, por meio desta nova diretriz, (a Lei nº 4.024/1961 foi reformulada pela Lei nº 5.692/1971), o 1º grau uniu o primário e o ginásio, passando a ser escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos, somando oito anos. O que altera radicalmente será o chamado 2º grau, que passou a ter como prin-

cipal objetivo a profissionalização incentivando a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau pois o marco legal determinava – em curto e médio prazos – que todas as escolas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes, cuja decisão estava assentada numa política governamental que deveria fortalecer o ensino profissionalizante, destinado para as classes menos favorecidas e, simultaneamente, a contenção ao acesso ao ensino superior, decisões alinhadas ao pensamento dominante que considerava este cenário educacional imperativo para o desenvolvimento nacional. No entanto, houve dificuldades na implantação do ensino profissionalizante, em especial no que tange aos aspectos materiais e, por meio do Parecer nº 76/75, do Conselho Federal de Educação, definiu que a formação profissional em nível de segundo grau seria de responsabilidade de escolas técnicas.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil (Lei nº 9394/96)

Depois de quase dez anos em tramitação no Congresso Nacional, a LDB em vigor, restaurou a nomenclatura Ensino Médio que passa a ser a última etapa da Educação Básica. Segundo a LDB, os estados seriam responsáveis por, progressivamente tornar o Ensino Médio obrigatório, sendo que para isso deveriam aumentar o número de vagas disponíveis, de forma a atender a todos os concluintes do Ensino Fundamental. Para o ensino médio, a lei (inciso II, artigo 4) prevê a progressiva extensão da obrigatoriedade, sem definir prazos ou limites, Este cenário é alterado apenas em 2009, com a promulgação da Emenda Constitucional nº 059/2009 que,

dentre outras medidas, a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria³. Assim, o direito dos(as) adolescentes e jovens brasileiros(as) ao Ensino Médio é uma conquista recente na história da educação brasileira.

As atuais mudanças no Ensino Médio: do debate à implementação

Em 2017, a Lei nº 13.415/2017 altera artigos da Lei nº 9.394/1996. Conhecida como a Reforma do Ensino Médio esta recente lei altera a estrutura do Ensino Médio por meio da definição de uma nova organização curricular flexível por meio da oferta dos itinerários formativos, além de uma base comum curricular para todos os estudantes. Esta reforma é iniciada por meio da edição da Medida Provisória nº 746, de setembro de 2016, o que gerou um debate intenso entre vários setores ligados à educação, tanto pela amplitude quanto pela ausência de debates sobre os temas abrangidos pelos novos marcos legais. Meses depois, em fevereiro de 2017, a Medida Provisória nº 746 foi convertida em lei, alterando vários artigos da LDB vigente.

Simultaneamente ao trâmite recorde da nova legislação do chamado Novo Ensino Médio, o Ministério da Educação liderava o processo de elaboração de uma nova Base Nacional Comum Curricular para a última etapa da educação básica que também gerou um debate intenso, em especial com instituições ligadas ao ensino superior⁴, entidades sindicais e profissionais da educação.

O Ministério da Educação, por sua vez, posiciona-se na apresentação do próprio documento da

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirmando que (...) “completa o trabalho de quatro anos ao longo dos quais o Ministério da Educação (MEC) coordenou o processo de discussão e elaboração da norma que deve orientar os rumos da Educação Básica no País” (BNCC, p. 7). Afirma, ainda, que a BNCC é resultado de processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira.

Entre idas e vindas neste intenso cenário de disputa entre posições antagônicas, a BNCC é instituída por meio da Resolução nº 4/2018, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Os novos marcos legais trazem mudanças do ponto de vista da organização, da proposta pedagógica, do currículo e de sua oferta. E tem um impacto significativo em algumas políticas educacionais, tais como: os processos de avaliação interna e dos sistemas de ensino, materiais didáticos, formação inicial e continuada de professores e mesmo os processos de ingresso no ensino superior (vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio)

Mas o que essas mudanças impactam nas escolas públicas e privadas de todo o país? Do ponto de vista da estrutura, o currículo do Ensino Médio deve ser composto por até 60% das aprendizagens essenciais previstas na BNCC e 40% ou mais de itinerários formativos em até cinco áreas: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Além da ampliação da carga horária de 800 para 1.000 horas anuais com o prazo de 5 anos para adequação dos sistemas de ensino, contados a partir da alteração da LDB pela Lei nº 13.415/2017.

Na perspectiva da flexibilização curricular, os estudantes devem optar pela modelagem de sua trajetória educacional. Todavia, a implementação dos currículos de Ensino Médio pelos sistemas de ensino que ofertam esta etapa da educação básica tem sido um dos maiores desafios neste novo contexto educacional. Tal percurso, envolve um processo

³ Inciso I do artigo 208 da EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009.

⁴ Dentre várias instituições que se manifestaram contra a BNCC destacou-se a ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação e a ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

"Tal percurso, envolve um processo contínuo, democrático e sensível ao contexto e história de cada território."

contínuo, democrático e sensível ao contexto e história de cada território.

Neste cenário, a Secretaria Municipal de Educação apresenta o Currículo da Cidade – Ensino Médio:

O Currículo da Cidade se completa agora com a elaboração do Currículo da Cidade – Ensino Médio, construído com a colaboração dos profissionais da RME e levando em consideração a história que essa etapa final da escolarização da Educação Básica construiu na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. Vale a pena salientar que esta é a primeira vez que o município de São Paulo elabora uma proposta curricular destinada ao Ensino Médio, posto que antes pautava-se nos documentos curriculares produzidos pelos órgãos estaduais e federais. Deste modo, essa iniciativa revela o esforço em prol da construção de uma identidade para todas as escolas rede municipal paulistana, da Educação Infantil ao Ensino Médio. (SÃO PAULO, 2020)

Etapa importante para ressignificação do ensino médio paulistano, mas que, é disparador de outras etapas tão estruturantes como, por exemplo, a formação das equipes escolares, a escuta e apoio aos estudantes para a elaboração de seu projeto de vida e escolhas de seus percursos formativos, (re)elaboração do Projetos

Políticos pedagógicos, dentre outras ações com vistas à concretização do Currículo da Cidade – Ensino Médio em cada uma das escolas que compõem a rede municipal de ensino paulistana.

Os primeiros passos já foram trilhados, mas, para que o currículo seja vivenciado, de fato, pelas comunidades escolares, é fundamental o engajamento de todos os educadores, estudantes e comunidade na etapa mais significativa: as mudanças advindas nas práticas educativas construídas por todos os atores envolvidos no processo de implementação do Currículo da Cidade – Ensino Médio, traduzindo-o nas práticas cotidianas em processo permanente de construção e reconstrução.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Márcia Angela da S., DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA. Nota ANPEd. **A proposta de BNCC do ensino médio**: alguns pontos para o debate. ANPEd, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 14 mai. 2018.

BRASIL; Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961.

_____.; Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

_____. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral . Diário Oficial da União , 17 fev . 2017.

_____. **Parecer CNE/CP nº 15/2017**, aprovado em 15 de dezembro de 2017. PARECER HOMOLOGADO Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.

_____. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018, institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil: espaços de uma polêmica. **Educação e Sociedade**. set. 2002., vol.23, nº 80, pp. 168-200.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, nº 03, p. 1480 – 1511, out./dez. 2014.

MARCILIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo. Instituto Braudel. Imprensa Oficial. 2005

PILLETI, C. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira**. A Organização Escolar. Campinas, Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, Vozes, 1978.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Ensino Médio. São Paulo: SME/COPED, 2020.



Planejamento escolar com Paulo Freire na, então, EMPSG Professor Derville Allegretti

O Ensino Médio na Cidade de São Paulo: conquistas e perspectivas

Por *Lisandra Paes*

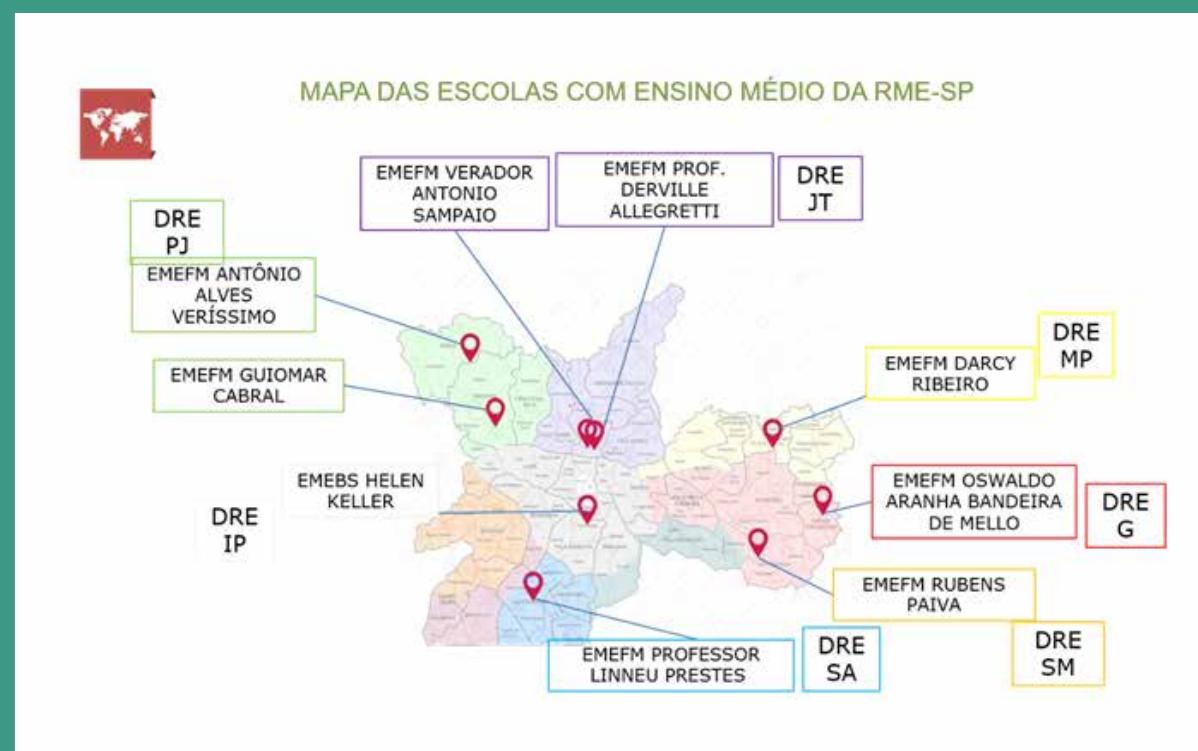
Mestre em Educação: Formação de Formadores – PUC-SP, Coordenadora Pedagógica na EMEFM Professor Derville Allegretti.
Integrante do NTC/NAI.

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, está presente na Rede Municipal de Ensino desde a década de 1960, mas principalmente desde o ano de 1968, com a criação do Colégio Comercial Municipal de São Paulo, exclusivamente voltado para esta etapa de ensino, tendo-se expandido para mais sete escolas no decorrer dos anos, até 1996. Mesmo com a publicação da Lei nº 9.394, de 20/12/1996,

que delegou aos Estados a responsabilidade sobre esta etapa, as escolas existentes se mantiveram padronizadas à Rede Municipal. Além das oito Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFM, no ano de 2018, a partir do Parecer CME nº 540/2018, foi autorizado o Ensino Médio, também na EMEBS Helen Keller, sendo o primeiro Ensino Médio Bilingue da Rede Municipal de Ensino.

As nove escolas estão localizadas em oito regiões diferentes da cidade, pertencentes às sete Diretorias Regionais de Educação – DREs:

- DRE Pirituba/Jaraguá (PJ) – EMEFM Antônio Alves Veríssimo e EMEFM Guiomar Cabral;
- DRE Jaçanã/Tremembé (JT) – EMEFM Vereador Antonio Sampaio e EMEFM Professor Derville Allegretti;
- DRE São Mateus (SM) – EMEFM Rubens Paiva;
- DRE São Miguel (MP) – EMEFM Darcy Ribeiro;
- DRE Santo Amaro (SA) – EMEFM Professor Linneu Prestes;
- DRE Guaianases (G) – EMEFM Oswaldo Aranha Bandeira de Mello;
- DRE Ipiranga (IP) – EMEBS Helen Keller;



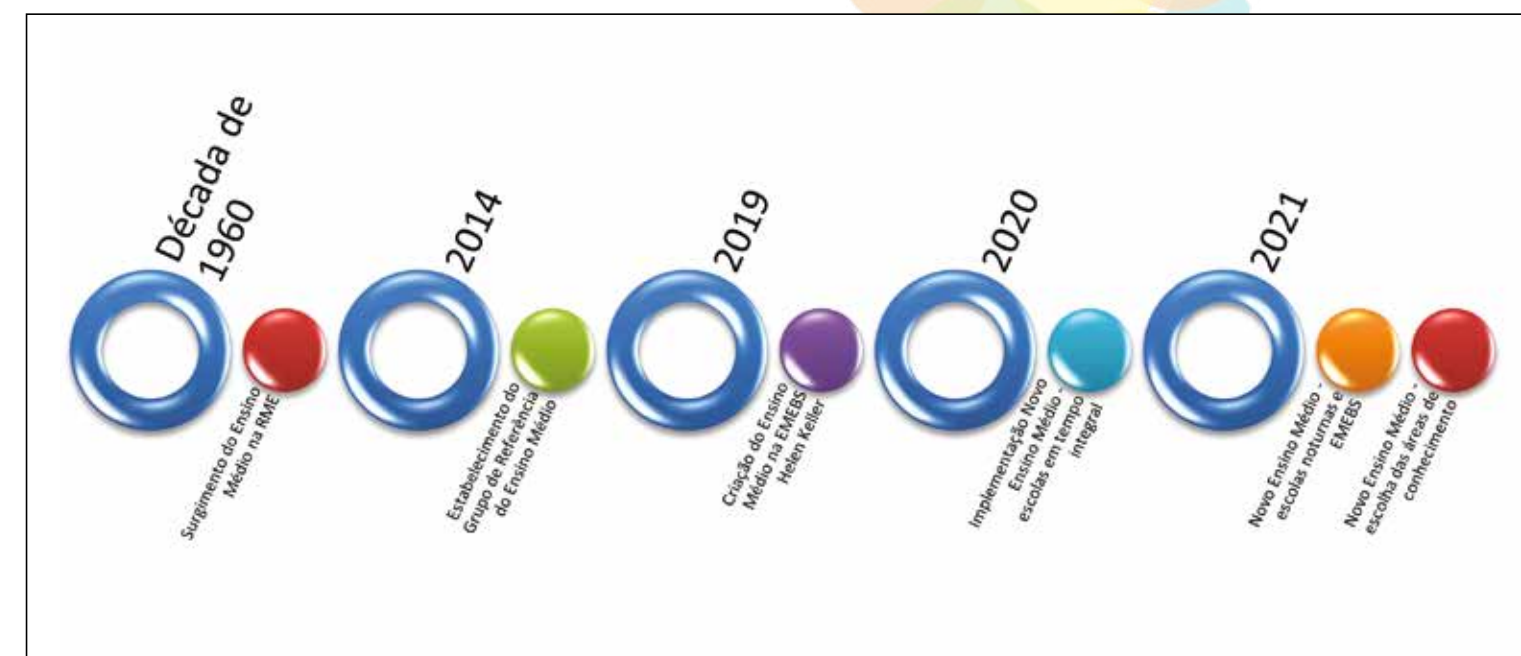
Desde o final de 2014, a Secretaria Municipal de Educação vem organizando ações formativas destinadas às escolas de Ensino Médio, proporcionando espaço para discussões que buscaram olhar para a realidade das escolas, a fim de que pudessem repensar seu espaço de atuação, considerando os sujeitos que convivem e atuam nessas Unidades Educacionais. Estas discussões culminaram nos Grupos de Trabalho que, colaborativamente, au-

xiliaram na elaboração do **Currículo da Cidade – Ensino Médio** durante o ano de 2020, quando também tiveram início as primeiras turmas com a nova configuração determinada pela Lei Federal nº 13.415/17, que alterou a LDB em quatro escolas, cuja oferta do Ensino Médio passou a ser em tempo integral. E isso, em meio ao isolamento social, determinado pela pandemia ocasionada pelo COVID-19.



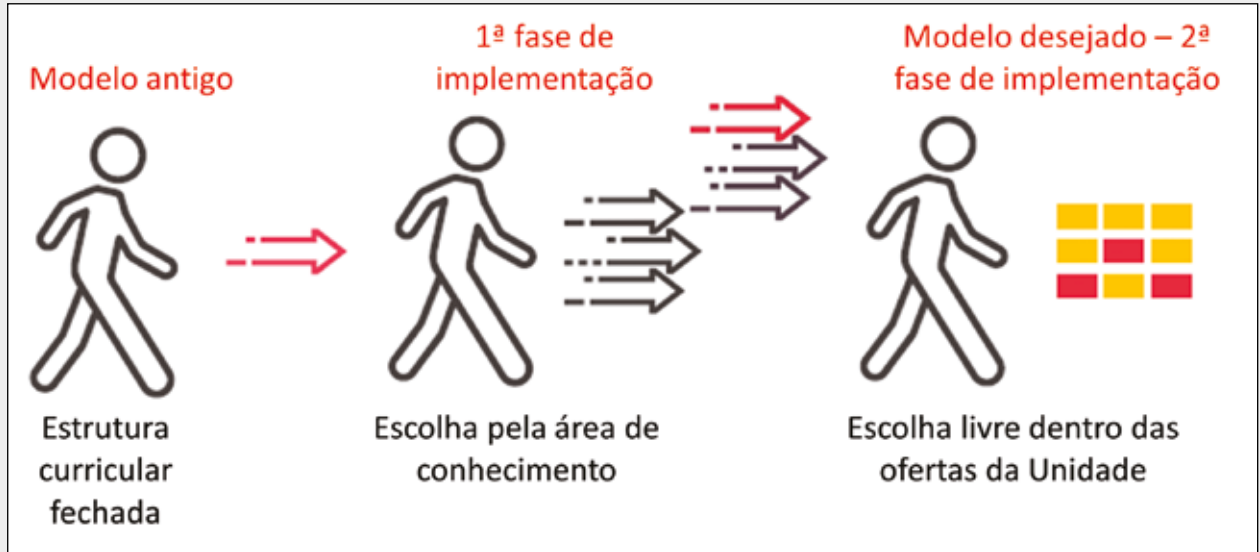
O ano de 2021 traz ainda outros desafios: a implementação do novo Ensino Médio nas demais escolas (quatro escolas com oferta do Ensino Médio no período noturno e a EMEBS) e a escolha, pelos estudantes da 2ª série, da área de conhecimento na

qual pretendem aprofundar seus conhecimentos, em meio a um retorno gradual às aulas presenciais e à introdução do ensino híbrido, ainda como efeito da pandemia ocasionada pelo COVID19.



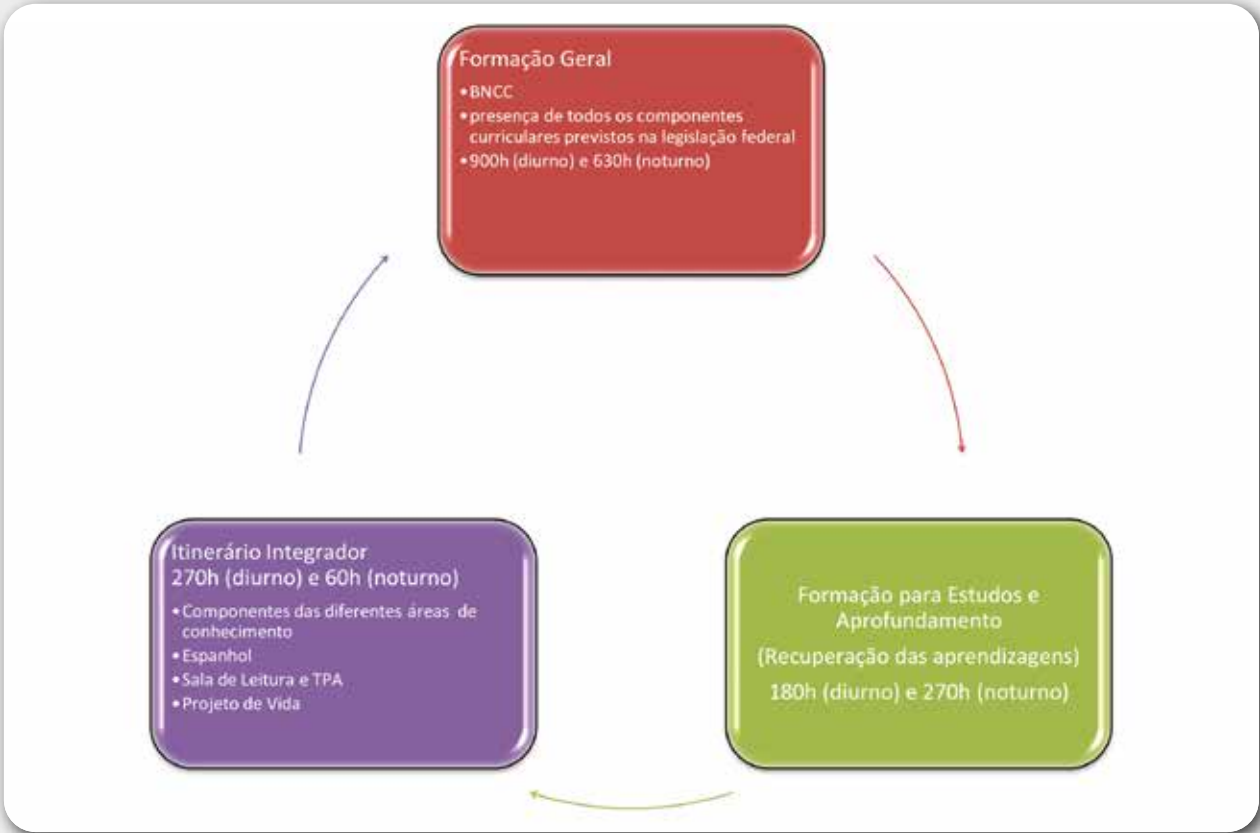
Principais mudanças do Ensino Médio

Neste cenário, é importante explicar quais as principais mudanças no Ensino Médio em 2021 e quais as próximas etapas previstas.



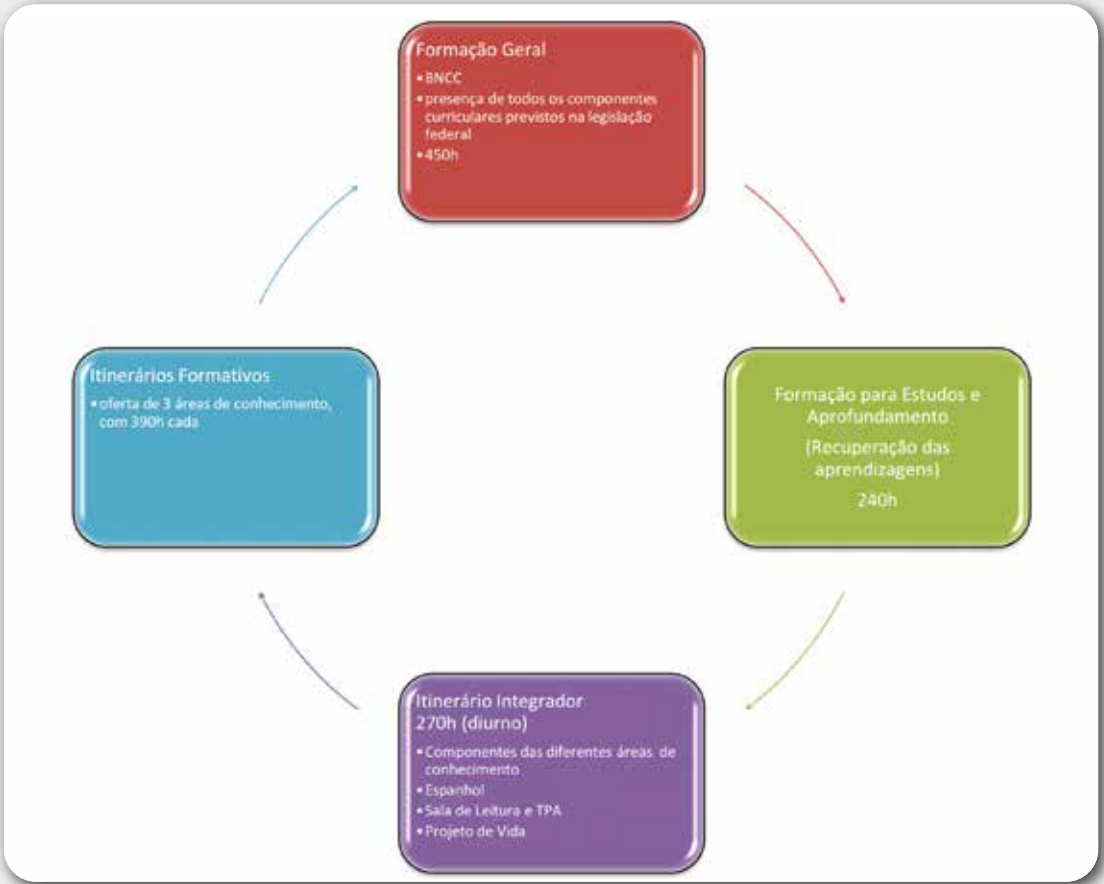
A partir da 1ª série, o estudante terá contato com as diferentes áreas do conhecimento, além de aulas nas quais poderá delinear seu Projeto de Vida. Em 2021, ainda, partindo da preocupação com a recuperação

das aprendizagens não alcançadas durante o isolamento social, há um bloco de componentes pensado especificamente para isto. A 1ª série, então, tem o seguinte desenho:



Na 2ª série, o estudante terá também a oportunidade de escolher a área de conhecimento na qual irá aprofundar seus conhecimentos. Terão ainda contato

com o bloco de componentes pensados para a recuperação das aprendizagens não alcançadas durante o isolamento social.

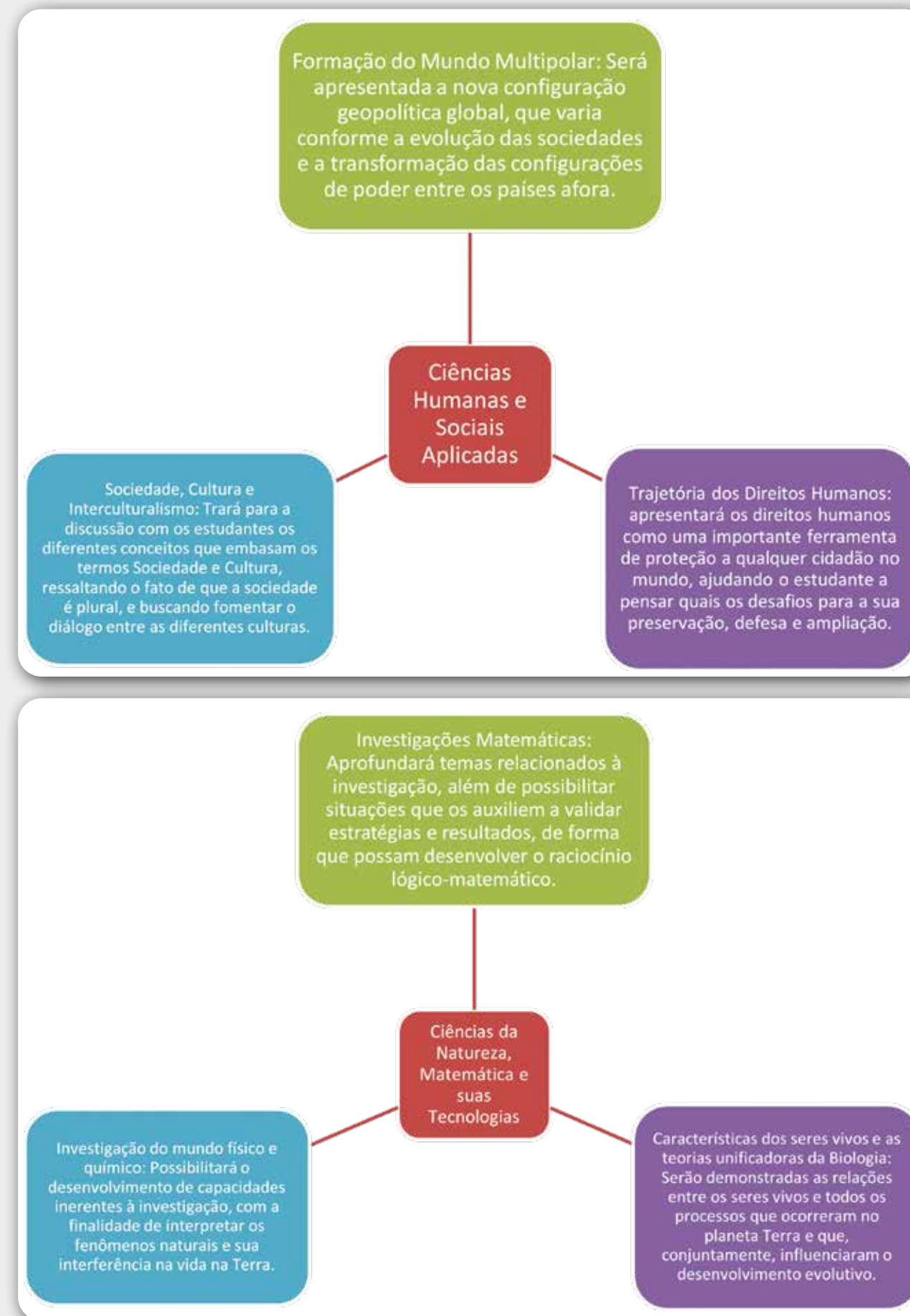
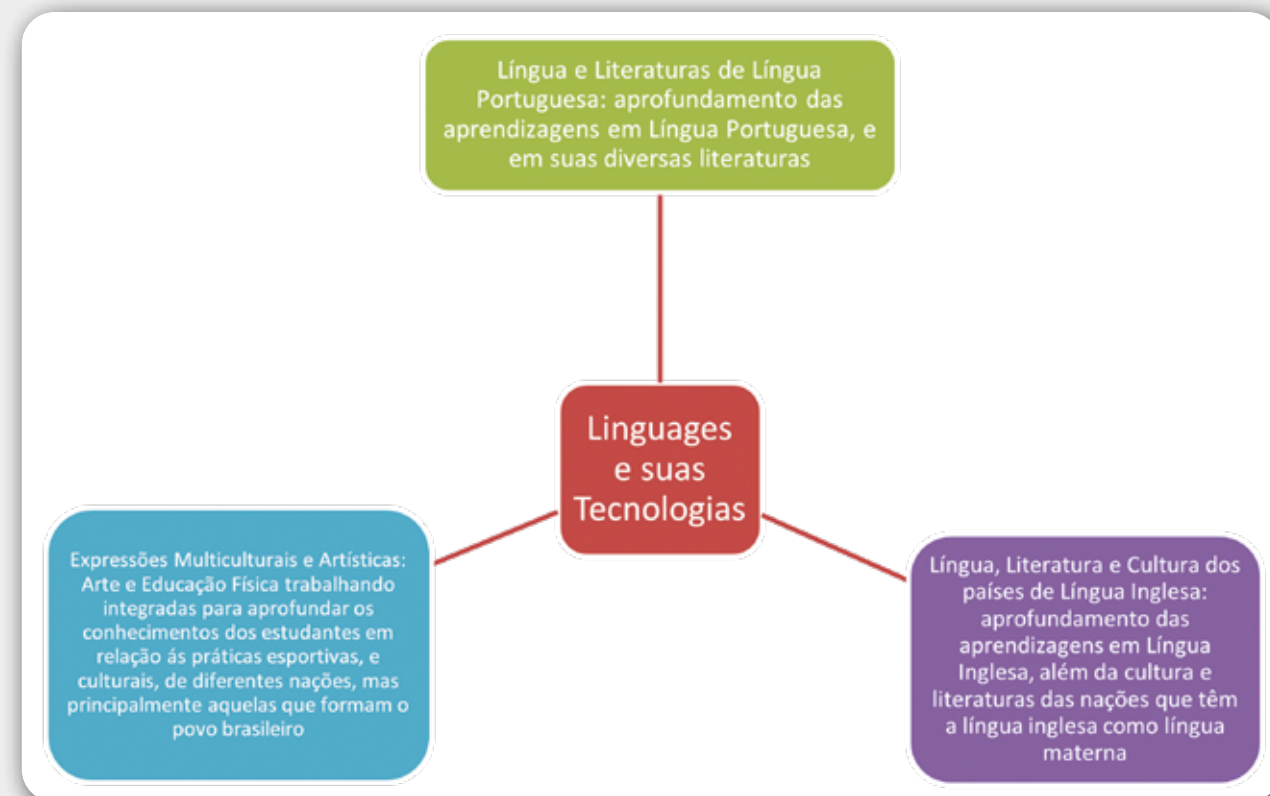


Os itinerários ficam assim divididos:



Neste ano de 2021, pensando numa transição entre o modelo tradicional do Ensino Médio e o novo modelo, que será construído de maneira dialógica com gestores e professores durante as formações previstas para o decorrer deste ano, a matriz curricular de cada área de conhecimento foi subdividida em temas que, integrando os componentes curriculares da referida área e nor-

teados pelos eixos estruturantes **Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural, Empreendedorismo, Multiculturalismo e Multiletramentos, Gestão de Conteúdos e Informações e Mediação e Intervenção Político-Econômica**, trarão aos estudantes conhecimentos aprofundados em temas contemporâneos. São eles:



A área de Linguagens no Currículo da Cidade – Ensino Médio

Roxane Rojo, Adriana Ranelli Weigel, Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues, Neide Therezinha Maia Gonzalez, Gláucia d'Olim Marote Ferro, Isabel Porto Filgueiras, Giuliano Tierno de Siqueira

Roxane Helena Rodrigues Rojo possui doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente, é professora associada livre docente do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas.

Adriana Ranelli Weigel possui mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente é pesquisadora e educadora na área de língua inglesa no CEPEL (Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino de Línguas) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues Doutorado em Letras – Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana pela Universidade de São Paulo - USP.

Giuliano Tierno de Siqueira é Doutor e Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Unesp. Sócio-fundador da Casa Tombada [Lugar de Arte, Cultura, Educação] na cidade de São Paulo.

Gláucia d'Olim Marote Ferro possui doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é Professora convidada da Universidade de São Paulo.

Isabel Porto Filgueiras é Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é docente do curso de pós-graduação Stricto Sensu em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu.

Neide Therezinha Maia Gonzalez é Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo. Professora aposentada da Universidade de São Paulo, FFLCH/DLM.



Imagem: Freepik

Embora nos PCN/PCNEM já se esboças-se uma proposta de Área de Linguagens envolvendo as línguas (nativa e estrangeira), Arte e Educação Física, na verdade os componentes da Área eram tratados ainda separadamente nesse documento. É somente com o advento da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017; 2018) – que, embora ainda preservando a autonomia das disciplinas que compõem a Área, de fato são esboçados princípios caracterizadores e integradores das áreas, inclusive a de Linguagens.

A BNCC para o Ensino Médio, publicada em 2018, esclarece que:

Na BNCC, para cada área do conhecimento, são definidas competências específicas, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Essas competências específicas de área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas.

Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas habilidades a ser desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da mesma maneira que Matemática (LDB, Art. 35-A, § 3º). Todas as habilidades da BNCC foram definidas tomando-se como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, Art. 35-A, § 5º). (BRASIL, 2018, p. 470)

e acrescenta que:

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BRASIL, 2018, p. 483)

A partir das bases curriculares propostas nesse documento para cada uma das áreas e para seus componentes, as diferentes Secretarias Estaduais e

Municipais vêm reconstruindo seus Currículos das diferentes áreas e de seus componentes.

No caso da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) não é diferente. Dirigentes, docentes e consultores de componentes e áreas vêm discutindo o novo Currículo da Cidade para o Ensino Médio durante todo o ano de 2020.

O Currículo da Cidade de São Paulo para o Ensino Médio, na Área de Linguagens e suas Tecnologias, busca consolidar as aprendizagens previstas no Currículo da Cidade de Ensino Fundamental, nos componentes (Educação Física, Arte, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras Modernas – Inglês e Espanhol), e apontar diretrizes para a progressão dessas aprendizagens no Ensino Médio, em diálogo com um conjunto de documentos e orientações oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC), e com as contribuições da pesquisa acadêmica, visando a uma formação do jovem voltada a possibilitar uma participação mais plena nas diferentes práticas sociais que envolvem o uso das linguagens e/ou são por elas constituídas. No que tange às línguas estrangeiras, o Currículo da Cidade de São Paulo para o Ensino Médio inova ao incluir a Língua Espanhola na grade curricular, ampliando assim o acesso do alunado às línguas estrangeiras.

Trata-se, no Ensino Médio, de um período em que

os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos [consolidando identidades]; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural, [...] por meio da autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis. (BRASIL/MEC, 2018, p. 481)

E essas produções diversificadas valem-se das diversas linguagens e tecnologias que são objeto de estudo na Área de Linguagens: música, danças, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias e redes de mídia da Internet, gírias e de-

mais produções que combinam essas linguagens e agregam grupos, comunidades.

No Ensino Médio, a Área de Linguagens e suas Tecnologias tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e aprofundamento das diversas habilidades das linguagens por meio da interação em campos de atuação diversos, vinculados ao enriquecimento cultural, à continuação dos estudos e às práticas cidadãs conscientes e críticas, visando às metas de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, buscando colaborar com a proteção dos recursos naturais e do clima do planeta para as gerações futuras; com a erradicação da pobreza e da fome e a garantia de dignidade, igualdade e de vidas prósperas e plenas em harmonia com a natureza; com a promoção de uma sociedade pacífica, justa e inclusiva e de uma agenda de parcerias em prol dessas metas. Deve possibilitar o adensamento de conhecimentos, alcançando um maior nível de teorização e análise crítica, e o exercício contínuo de práticas discursivas – na produção e na recepção crítica – nas diversas linguagens, visando à participação qualificada no mundo da produção cultural, do trabalho, do entretenimento, da vida

pessoal e, principalmente, da vida pública, mediante participação por meio de argumentação, formulação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum.

Para tanto, o ensino deve promover oportunidades de experienciar fazeres cada vez mais próximos das práticas da vida acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal e das situações que demandem a articulação de conhecimentos, o planejamento de ações, a auto-organização e a negociação em relação a metas. Tais oportunidades também devem ser orientadas para a criação, para o encontro com o inusitado, com vistas a ampliar os horizontes ético-estéticos dos/das estudantes.

No Ensino Médio, espera-se que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), realizem reflexões mais aprofundadas, que envolvam o exercício de análise crítica de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras, verbais nas diversas línguas, corporais/gestuais. A atividade teórico-reflexiva deve ser vista como um recurso para



Foto: Daniel Cunha - FOVE / OM / COPE / SME

Grupo de Trabalho do
componente Curricular
Arte na elaboração do
Currículo da Cidade
– Ensino Médio.



potencializar a criação, a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo.

Propostas de trabalho que potencializem o acesso a saberes sobre o mundo digital devem também ser priorizadas, pois essas práticas, direta ou indiretamente, impactam o dia a dia e despertam o interesse dos jovens, sendo que seu uso pode possibilitar a apropriação técnica e crítica desses recursos, fundamentais na alta modernidade. Além disso, sua utilização facilita o diálogo com e sobre o mundo globalizado e transcultural e põe em cena as mestiçagens linguísticas, linguageiras, culturais, étnicas e sociais, características deste início de século.

...estimular o pensamento crítico e a emancipação dos jovens do Ensino Médio [...] e a abertura para a pluralidade e o diálogo intercultural de reconhecimento de saberes de grupos culturais tradicionalmente excluídos

Assim, o componente curricular Arte no Ensino Médio propõe estudos e experiências das linguagens da Arte (Teatro, Dança, Música, Artes Visuais e Artes Integradas) e de suas manifestações nas juventudes, com vistas à construção de conhecimento e ao desenvolvimento do senso crítico e estético, na atuação na vida pessoal e pública; na interpretação e intervenção das/nas produções jornalístico-midiáticas, nas práticas de estudo e pesquisa e, sobretudo, na esfera artística. Alguns princípios regem o Currículo de Arte: respeito e acolhimento à diversidade cultural e individual, com vistas à ampliação do espaço para a elaboração do pensamento crítico e sensível dos estudantes, por meio de processos de aprendizagem que considerem a realidade dos mesmos, dos professores e dos territórios.

A Educação Física no Ensino Médio se constrói com os jovens. O currículo deve, portanto, dialogar e contemplar as culturas juvenis e o protagonismo

que os jovens, em suas pluralidades, experimentam e analisam as práticas corporais e a partir de problematizações e novos repertórios e análise promover a ampliação de capacidades críticas, a propagação de valores democráticos e o uso intencional e consciente das práticas corporais em seus projetos de vida e sociedade. Esportes, danças, lutas, ginásticas, jogos e práticas corporais de aventura representam valores, identidades e posicionamentos frente aos quais os jovens do Ensino Médio, usando de seu potencial criativo, de pensamento abstrato e de posicionamento ético, colocam-se no mundo. Nesta perspectiva, o currículo deve apoiar os estudantes a: compreender a inserção histórico-cultural das práticas corporais, analisando interesses e visões de mundo presentes e a utilizar de forma autoral práticas corporais ajustando-os aos contextos de interação e à propagação de valores democráticos e direitos humanos. Assim, o desenvolvimento deste trabalho tem como premissa o uso de metodologias participativas que estimulam o pensamento crítico e a emancipação dos jovens de Ensino Médio, a pesquisa como fundamento de toda atividade didática, a contextualização cultural das práticas corporais, a articulação de saberes entre essas práticas e estudo do contexto histórico, econômico, social, científico, e ambiental, a abertura para a pluralidade e o diálogo intercultural de reconhecimento de saberes de grupos culturais tradicionalmente excluídos.

O componente Língua Inglesa dá continuidade ao trabalho iniciado no Ensino Fundamental e organiza as aprendizagens, em alinhamento com a Área de Linguagens para o EM, em campos de atuação social. Essa organização (por campos) amplia os contextos de uso da Língua Inglesa nos quais diferentes fazeres, cada vez mais complexos, são relacionados, possibilitando maior aprofundamento, por parte dos estudantes e de modo pertinente à faixa etária, nas práticas de linguagem. Nesse sentido, os jovens consolidam as aprendizagens desenvolvidas no ciclo autoral, ampliam suas experiências e vivências em Língua Inglesa e, de modo mais aprofundado, aprimoram habilidades relativas ao pensamento crítico, à investigação científica, à autonomia de

aprender e à resolução de problemas e à proposição de soluções. Tal organização também facilita a integração do componente com os demais componentes da Área, bem como as outras áreas do conhecimento, o que abre brechas para a experimentação, por parte dos educadores, de práticas pedagógicas e estratégias de ensino que enfatizem, cada vez mais, o estudante como protagonista do processo de aprendizagem e fortaleçam o estabelecimento de relações entre conhecimentos diversos e os usos da língua inglesa em diferentes campos.

No currículo, as aprendizagens em Língua Inglesa também ganharam amplitude com a possibilidade de estabelecer, em parceria com a Língua Espanhola, uma educação linguística de qualidade aos jovens estudantes da cidade de São Paulo. O texto introdutório para Línguas Estrangeiras Modernas indica aos professores os objetivos em comum dessa subárea, o que estimula o trabalho colaborativo- já previsto como um objetivo fundamental para as aprendizagens dos estudantes, agora aos professores também. No processo de construção do currículo, e embora cada componente tenha especificidades que precisam ser respeitadas, ficou cada vez mais nítida a importância do trabalho articulado entre as línguas estrangeiras, partindo de conceitos e perspectivas comuns, o que só vem contribuir para o fortalecimento da Área como um todo, para a valorização da aprendizagem das Línguas Inglesa e Espanhola e, para a motivação dos estudantes em aprender outras línguas.

A introdução da Língua Espanhola como um componente obrigatório da Área de Linguagens e suas Tecnologias nas três séries do Ensino Médio nas escolas do município de São Paulo representa uma estimulante e promissora novidade e se configura como um gesto político importante feito pela SME-SP, já que, pela atual lei brasileira, a única língua estrangeira obrigatória no Ensino Médio é o inglês. Ao assumir a Língua Espanhola como um componente, a SME-SP revela um desejo de estabelecer e reforçar novas e férteis relações com o mundo latino-americano, considerando inclusive os fluxos migratórios mais recentes, que tornam cada vez mais necessário o acolhimento e mais frequen-

te a comunicação com sujeitos de comunidades falantes da língua espanhola, que têm forte presença na cidade de São Paulo. Além disso, essa iniciativa reitera e reforça uma tendência geral para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Currículo da Cidade: a valorização do pluri/translinguismo e da inter/transculturalidade.

No que diz respeito à abordagem adotada para o componente Língua Espanhola, as propostas, por um lado, objetivam promover a aprendizagem de habilidades de compreensão, produção e análise crítica, considerando sempre a dimensão intercultural inerente ao estudo de uma língua estrangeira moderna, tendo em conta os multiletramentos e propiciando também a vivência de experiências significativas em diferentes variedades e registros do espanhol, com práticas de linguagem situadas nas diferentes esferas/campos de atividade humana, respeitando a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade. Por outro lado, as propostas reconhecem e valorizam a multiplicidade de usos da língua pelos sujeitos, bem como as funções e formas, todas legítimas, que ela possa ter e assumir, nos diversos espaços em que circula, adequando-se às muitas práticas de linguagem.

A Matriz de Saberes do Currículo da Cidade – Ensino Médio fundamenta-se em marcos legais e documentos oficiais socialmente relevantes, os quais indicam elementos imprescindíveis de serem inseridos em propostas curriculares alinhadas com conquistas relacionadas aos direitos humanos em geral e, especificamente, em relação ao direito à educação

Dada a heterogeneidade constitutiva da língua designada como espanhol e a singularidade que permeia a relação dessa língua com o português brasileiro, ao longo dos três anos de curso sugerem-se muitas análises comparativas entre variedades e registros da própria língua espanhola bem como com variedades e registros do português bra-

sileiro, neste caso com a finalidade de promover a ruptura de certos estereótipos e crenças que circulam no senso comum no Brasil – entre elas a de que o espanhol seja uma língua fácil e tão parecida com a nossa que sequer é preciso estudar –, e estimular formas de comparação que iluminem semelhanças e diferenças importantes para que se consiga observar, analisar e interpretar a singularidade de cada língua, mas, sobretudo, de cada momento, também singular, em que elas acontecem no discurso.

*Contribuir para a formação
de um jovem autônomo, crítico,
atuante e protagonista
na sociedade que o cerca e
da qual participa*

Nas linguagens e línguas em geral, assim como e principalmente em Língua Portuguesa, o tratamento das práticas sociais que envolvem o uso de diferentes linguagens em situações variadas, visando a apropriação e reflexão críticas, integra todos os componentes da Área de Linguagens. Quando escolas e professores de Arte, Educação Física, Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês e Espanhol) e Língua Portuguesa planejam percursos formativos abrangendo objetos de conhecimento que compõem a matriz de saberes, norteados por objetivos de aprendizagem e desenvolvimento cuja integração é facilitada por itinerários formativos/percursos de estudo e formação, o trabalho com as especificidades das linguagens que historicamente fazem parte do campo de estudos, de pesquisa acadêmica e de organização cultural de cada um dos componentes também será garantido.

Estudar é investigar, pesquisar, refletir, analisar um objeto de estudo, a partir de referenciais específicos; apreender os efeitos de sentido provocados por uma obra de arte ou por textos dos diversos campos de atuação social. Neste sentido, estudar envolve capacidades de compreensão, análise críti-

ca e produção de linguagens, nos diversos campos de atuação.

A partir dessa perspectiva, as habilidades de estudo vão além compreender, memorizar e saber repetir com competência os discursos da divulgação da ciência, que circulam no campo das práticas de estudo e pesquisa; elas envolvem também capacidades de recriação e de réplica transformadora na geração de sentidos, por meio das várias línguas e linguagens, nos diversos campos de atuação social.

Assim, decorre que os objetivos gerais da Área de Linguagens e suas Tecnologias no Currículo de Ensino Médio da Cidade de São Paulo pretendem levar o estudante de Ensino Médio a:

1. Identificar, explorar, analisar e interpretar de maneira crítica os diversos usos das linguagens (visuais, sonoras, cênicas, corporais, verbais em línguas nacionais – Português e LIBRAS – e estrangeiras – Espanhol e Inglês) e sua circulação nas diversas mídias (digital, impressa, televisiva, radiofônica), estabelecendo criticamente relações entre os contextos de produção/recepção desses enunciados e suas formas de realização;
2. Usar criativamente as diferentes linguagens em circulação nas diversas mídias, participando de diferentes manifestações culturais, científicas e artísticas; e
3. Ampliar sua autonomia, protagonismo e autoria no uso das diferentes linguagens em diversas práticas sociais dos campos da vida pessoal, de estudo e pesquisa, de participação na vida pública, jornalístico-midiático e artístico.

Com isso, pretende-se contribuir para a formação de um jovem autônomo, crítico, atuante e protagonista na sociedade que o cerca e da qual participa.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.



Foto: Daniel Cunha – FOVE / CM / COPEP / SME

Para pensar e agir com o currículo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias na escola paulistana

Por *Marcelo Giordan, Maurício Pietrocola e Sílvia Frateschi Trivelato*

Marcelo Giordan Santos é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutor em Química pelo Instituto de Química da Universidade Estadual de Campinas, Coordena o Laboratório de Pesquisa em Ensino de Química e Tecnologias Educativas (LAPEQ).

Maurício Pietrocola Pinto de Oliveira é Doutor em Epistemologia e História da Ciência na Universidade de Paris VII. Atualmente é professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Sílvia Luzia Frateschi Trivelato possui doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora da Universidade de São Paulo.

As circunstâncias históricas da produção do Currículo de Ensino Médio foram para além do mais inusitado que poderíamos ter imaginado e elas são neste momento tema de necessária reflexão. A grave crise sanitária que assistimos é um retrato do mundo que enfrentaremos no século que se inicia, se considerarmos todo o passivo ambiental e social acumulado como traços de uma fotografia que se forma a partir de repetidas investidas contra a saúde do planeta. Há sinais evidentes que temos deteriorado as condições de vida na Terra, o que tornará mais difícil se adaptar a situações de extremos climáticos, escassez de alimentos e contágio viral. Em muitos momentos, durante a elaboração da proposta, refletimos sobre estas circunstâncias e cenários, cujos elementos combinam grande diversidade de enfoques e aproximações. Estes cenários têm as características necessárias para serem reconstruídos no currículo escolar, não apenas por serem atuais, desafiadores e comportarem diferentes aproximações, mas porque são os mais prováveis para tempos que se anunciam. Nesta curta reflexão, traremos algumas das inquietações que nos acompanharam neste período de grande tensão e criatividade para retomar um tema caro à construção de toda proposta curricular: qual é o contexto de seu desenvolvimento?

Para responder a esta questão, consideramos primeiramente as relações entre o local, o regional e o global, que tornam bastante especial o caso da cidade de São Paulo. Dadas suas características

[...] é característica da cidade ser palco de interesses e necessidades que interconectam ações locais, regionais e globais, o que exige uma aproximação sistêmica para lidar com seus problemas.[...]

metropolitana e cosmopolita, os contornos entre estas dimensões territoriais esmaecem e formam um amálgama complexo resultante de pressões geográficas, econômicas, históricas, políticas e, sobretudo, das trocas realizadas entre as pessoas que vivem na cidade. Para compreendê-la e atuar sobre as transformações das condições materiais que ela oferece diante dessas pressões, um bom caminho é estabelecer comparações entre o papel que ela ocupa nestas realidades complexas em diferentes territórios. Posicionar-se sobre os problemas estruturais da cidade exige identificar como eles se relacionam ao crescimento das atividades de serviço que nem sempre se limitam aos interesses e necessidades locais. Uma central de abastecimento de alimentos pode impactar o trânsito de um bairro ou mesmo da cidade, mas sua abrangência extrapola os limites da cidade, o que torna o debate mais complexo. Da mesma forma, o comércio, o setor financeiro, o parque industrial de São Paulo desenvolvem suas atividades que estão interconectadas a estas três dimensões territoriais.

Dadas essas características metropolitana e cosmopolita, as condições de produção do Currículo da Cidade de São Paulo se apoiam em uma diversidade de problemas especialmente importantes. São problemas que escapam ao imediato do cotidiano e se entrelaçam com questões regionais e globais. É fato que as tecnologias digitais têm expandido o cotidiano das interações para as redes sociais onde se formam novos sentidos para a compreensão da realidade, o que já é razão para não limitar o cotidiano ao local. Ainda assim, é característica da cidade ser palco de interesses e necessidades que interconectam ações locais, regionais e globais, o que exige uma aproximação sistêmica para lidar com seus problemas. Portanto, a construção do currículo por meio de problemas relacionados às realidades das comunidades escolares em São Paulo se torna mais complexa na medida em que estas realidades são permeadas por fatores que extrapolam o cotidiano e o vincula às realidades regional e global com marcas específicas de uma metrópole cosmopolita que comporta grande desigualdade e diversidade sociais.

Esta vinculação entre realidades local, regional e global traz um efeito direto sobre qual delas

condiciona ou mesmo determina as variáveis e ferramentas necessárias para construir problemas de natureza escolar. Boa parte dessa tensão se resolve quando se tomam como referência conteúdos ou objetos de conhecimento das áreas disciplinares, o que não significa que eles sejam a única referência para a construção do problema. Destacar outros objetos de interesse social, que podem estar próximos a outras áreas disciplinares, implica dimensionar os problemas curriculares para identificar quais forças determinam a própria compreensão e solução do problema. Por esta razão, a complexidade da organização curricular pela construção de problemas sociocientíficos a partir das realidades das comunidades escolares demanda como abordagem metodológica a aproximação entre objetos e áreas de conhecimento, portanto o trabalho coletivo de professores, e certamente dos estudantes.

A natureza coletiva do trabalho humano tem aporte substancial na proposição e desenvolvimento do currículo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Reforçar os laços sociais por meio do compartilhamento de um problema de interesse comum leva à necessidade de organizar o coletivo de estudantes e professores em torno de projetos e atividades dirigidas a compreensão e atuação sobre a realidade da comunidade escolar. Quanto mais organizada a comunidade escolar, maiores são as possibilidades de vincular os interesses dos estudantes às necessidades coletivas, na medida em que se estabelecem espaços para sua participação na construção do currículo. Nos cenários que se avizinham, o trabalho coletivo em torno do currículo precisa considerar a participação ativa dos estudantes nas fases

iniciais de construção dos problemas sociocientíficos, de modo que a colaboração, como princípio do desenvolvimento humano, seja acompanhada do engajamento decorrente do compartilhamento das decisões sobre os objetos de estudo que estão embutidos nesses problemas. Portanto, é preciso ir além de planejar atividades de ensino centradas na colaboração entre estudantes para levar a colaboração à categoria de atividade conjunta entre professores e estudantes no próprio planejamento curricular.

Há diversas formas de participação dos estudantes na elaboração do currículo, como o levantamento de percepções, interesses e opiniões sobre determinados temas. Estes mecanismos costumam coletar informações individuais que não representam o todo das formas de participação, pois estas informações são extraídas individualmente do coletivo. Desenvolver o debate frequente em espaços e horários específicos é também uma forma de participação coletiva que tem a vantagem de fazer das diferenças entre opiniões, interesses e percepções, sendo a chave para inventariar e selecionar problemas para a construção do currículo. Neste processo, elementos de planejamento são compartilhados em diferentes instâncias da escola, o que significa transformar as atividades de sala de aula e outros espaços tradicio-



Foto: Roberto Teresi – FOVE / CM / COPED / SME

nalmente receptores de agendas de trabalho prontas, em contextos para produção coletiva. Para instaurar um movimento dessa ordem, é preciso fomentar interações mais simétricas no coletivo escolar que resultem no compartilhamento de motivos e objetivos entre professores e estudantes.

Se havia alguma dúvida sobre as mudanças operadas pela ciência nos nossos modos de relacionamento, sejam sociais, econômicos ou de qualquer outros tipo, a pandemia do novo coronavírus (COVID 19) se incumbiu de mostrar que a “virtualidade” é um instrumento necessário e possível.

Quando se pensa especificamente o currículo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a questão que salta é o papel específico deste conhecimento no mundo contemporâneo. Há muito tempo a ciência ocupa papel de destaque na organização da sociedade moderna. O ideário moderno dos iluministas e as mudanças oriundas da Revolução Industrial que se estabeleceram no século XVIII trazem a marca da racionalidade científica e não há como não associar o desenvolvimento das ciências com o próprio desenvolvimento das forças produtivas na sociedade, e em particular com a industrialização e o capitalismo então nascentes. A máquina térmica não é um simples marco costumeiramente usado para demarcar a mudança nos modos de produção. Mais que isto, é a materialização de uma aposta no pensamento racional cujos ramos mais vibrantes são as ciências. Em contraste com a base religiosa e aristocrática que marcou a organização social nos séculos anteriores, o projeto iluminista alçou o pensamento livre de amarras como a base de uma nova sociedade, onde o argumento valia mais que a autoridade ou o local de onde se falava. Se Galileu costuma ser o exemplo do novo pensamento que se posiciona contra a tradição, são os iluministas franceses como D'Alembert e Diderot que explicitam o ideário de um novo projeto de sociedade que tomaria o raciocínio lógico, a empiria, a testagem de hipóteses como sua base.

Qual seria a formação dos cidadãos neste novo contexto? Como preparar as pessoas para viverem

em um mundo onde o pensamento crítico seria a base? Esta questão assume contornos específicos no desenho de um projeto educacional que se seguiu ao projeto iluminista e aos poucos as ciências foram assumindo papel de destaque nos currículos, estando nele alojadas em definitivo a partir de meados do século XIX. A noção de Alfabetização Científica é, pois, uma metáfora das necessidades de leitura de um mundo que se tornava a cada dia mais científico. A produção de bens, de alimentos, a organização da economia das leis etc. acabam sendo modificadas por este novo modo de pensar e agir no mundo. A partir do século XIX, entender e agir no mundo em que se vive, passou a ser tarefa dependente do conhecimento científico.

De tempos em tempos, a Alfabetização Científica ganha novos contornos. Talvez mais do que a leitura instrumental, o que deveríamos oferecer aos alunos são meios de leitura da realidade multifacetada na qual estão imersos. Por isso, muitos teóricos da educação científica têm preferido o termo Letramento Científico, como metáfora para a formação pretendida para os alunos serem cidadãos críticos ao modo de vida contemporâneo. Ser capaz de entender como os códigos da vida podem ser decodificados e modificados, como as novas substâncias podem ser sintetizadas, como a informação criptografada pelo emaranhamento quântico são fronteiras impensadas há algumas décadas atrás. Ou ainda, perceber que para se posicionar frente às mudanças climática há que se combinar conhecimentos de várias fontes, pois isoladamente teremos sempre um visão parcial e distorcida do que acontece e do que está por vir.

Na atualidade, os conhecimentos das ciências e de suas tecnologias rompem a barreira do espaço e do tempo. Se havia alguma dúvida sobre as mudanças operadas pela ciência nos nossos modos de relacionamento, sejam sociais, econômicos ou de qualquer outros tipo, a pandemia do novo coronavírus (COVID 19) se incumbiu de mostrar que a “virtualidade” é um instrumento necessário e possível. Podemos, se preciso, aprender utilizando relações virtuais, nas quais espaço e tempo assumem novas métricas. Hoje, com a possibilidade de alunos e professores se relacionarem remotamente, o que seria

tratar de questões cotidianas? Acompanhar a evolução da testagem de vacinas na China ou nos EUA é parte de nosso cotidiano. Podemos trabalhar juntos, mesmo em fusos horários diferentes. Assim, o Currículo das Ciências precisa ser capaz de abordar a nova dimensionalidade da vida cotidiana – local, regional e global.

Entender como o conhecimento das ciências foi capaz de permitir esta reconfiguração das relações sociais é parte importante do currículo. Entender como esta reconfiguração traz oportunidades e riscos é parte do que esperamos seja a cidadania do século XXI. As oportunidades trazidas pela a introdução de um novo conhecimento, seja ele na forma de um produto ou um processo, muitas vezes se mostram claras. Mas nem sempre os riscos são igualmente visíveis e associados à emergência de aspectos indesejáveis não previstos. O uso da inteligência artificial no gerenciamento das redes sociais talvez sirva de exemplo prototípico. Incorporar algoritmos capazes de detectar padrões em grandes volumes de dados foi uma conquista importante no tratamento de fenômenos para os quais tínhamos muita informação, mas poucas teorias capazes de lidar com a complexidade das situações. Inicialmente, o sistema financeiro, e em seguida a área de segurança em petróleo e gás e a saúde se beneficiaram com o uso de algoritmos que auxiliam na prevenção de acidentes em tubulações de petróleo e na identificação precoce de doenças em exames de imagens. O que poderia passar como uma nova aplicação de sucesso, a inteligência artificial aplicada na detecção de preferências dos usuários das redes sociais está na base do movimento atual de polarização que tem levado governantes que negam a Ciência e extremistas ao poder. Quem poderia imaginar que os algoritmos iriam detectar que a melhor maneira de atrair a atenção dos usuários das redes sociais seria reforçando as diferenças entre eles de modo a isolá-los em agrupamentos refratários à crítica e à diferença?! Este efeito, um desdobramento das aplicações da inteligência artificial, não podia ser previsto, por isso saber lidar com o risco inerente à introdução de novos conhecimentos e tecnologias deve ser visto como uma salvaguarda ao que o futuro reserva a todos nós.

Do ponto de vista da proposta do currículo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o desafio foi incorporar estes aspectos da contemporaneidade ao que se estabeleceu como tradição nas últimas décadas para, assim, garantir continuidade entre o velho e o novo, de modo a evitar que tanto alunos como professores, mas também diretores coordenadores e demais profissionais da educação perdessem o "fio da meada". Desta forma, atendendo ao contorno geral previsto na BNCC para o Ensino Médio, buscamos garantir uma base comum centrada em conceitos, ideias, leis e demais conteúdos considerados caracterizadores e prototípicos das ciências e uma parte que pudesse alcançar as novas situações desafiadoras do mundo contemporâneo. A primeira parte foi ajustada para um curto período de tempo e para atender a todos os estudantes em sua diversidade de interesses, e por estas razões foram selecionados objetos de conhecimento essenciais ao pensamento de cada campo. A segunda parte configura as propostas de itinerários formativos que buscam integrar as várias dimensões da vida em sociedade, como o local, regional e global, cidade e ambiente, as diversas matizes disciplinares, o progresso e a preservação etc. A expectativa é que as propostas presentes no currículo sirvam como ponto de partida para uma nova perspectiva sobre o porquê e o que se ensinar/aprender em Ciências.



Foto: Roberto Tersi – FOVE / CM / COPED / SME

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Currículo da Cidade: Ensino Médio



Imagem: Freepik

Por *Antonia Terra de Calazans Fernandes e Rodney Pereira*

Antonia Terra de Calazans Fernandes possui doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1997). Atualmente é professora do Departamento de História da FFLCH – USP.

Rodney Pereira é Doutor em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PU-C-SP. Atualmente é professor e pesquisador em cursos de graduação e especialização em Educação e consultor em Educação.

A construção do Currículo da Cidade Ensino Médio, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, contou com muitas mãos. Em primeiro lugar, pela construção coletiva das pautas dos encontros conduzidos pela equipe de assessores dos componentes curriculares, pela participação ativa dos professores que compuseram o Grupo de Trabalho e pelo apoio do Núcleo Técnico de Currículo (NTC), da Secretaria Municipal de Educação.

Assim, a elaboração dos textos que compuseram a área tem como ponto de partida a Base Nacional Comum Curricular, mas a enriquece a partir das experiências e olhares dos professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo para os estudantes, para as escolas de Ensino Médio, mas também para os seus territórios. Nessa perspectiva, no presente artigo são apresentadas as escolhas feitas pelo Grupo de Trabalho e suas leituras construídas para e com os jovens e adolescentes do município.

O que os estudantes vivem na escola é produto da integração de uma diversidade de saberes advindos de diferentes fontes de conhecimento, que integram temas como o cotidiano social, as representações dos jovens e de suas famílias, a ciência, os condicionantes socioeconômicos e políticos de nosso tempo, bem como suas consequências éticas e estéticas, as concepções de ensino e aprendizagem vigentes, as práticas escolares, as trajetórias de vida e profissão dos professores e também os acontecimentos globais e locais. Por isso, podemos dizer que tudo o que acontece na escola é produto histórico.

Partindo dessas ideias, um texto curricular não pode se concretizar por si mesmo, depende, ao contrário, da sua tradução, interpretação e fundamentalmente da atuação de todas as pessoas que vivem o cotidiano escolar (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016).

Sendo assim, o Grupo de Trabalho chegou a alguns consensos, que são apresentados a seguir e que partem de princípios como a formação humana e integral, a defesa dos Direitos Humanos, da democracia, da liberdade, da ciência, da interculturalidade, das diferenças raciais e de gênero, considerando

uma cidade como São Paulo e suas características históricas, sociológicas, geográficas e filosóficas.

Ao colocar em cena tais características, é preciso lembrar que os adolescentes e jovens vivem em tempos nos quais os multiletramentos são uma exigência, haja vista a necessidade que os seres humanos têm de se comunicar de formas muito diversas, com a mediação de variados recursos tecnológicos, com intenções igualmente diversas e nem sempre explícitas. Nesse sentido, as Ciências Humanas e Sociais têm uma relevante contribuição para a formação de emissores e receptores de mensagens que sejam críticos, que possam compreender as intenções explícitas e implícitas presentes nas interações sociais.

Para tanto, faz-se necessário mobilizar professores e jovens para que deem lugar ao pluralismo de concepções presentes nas relações sociais, de modo que as trocas sejam dialógicas, que sejam sustentadas por pensamentos consistentes, rigorosos, fundamentos e para que o pensamento crítico dê sustentação a análises parciais, pensamentos dogmáticos, atitudes autoritárias, intolerantes, preconceitos e discriminações.

Diante disso, a área pode oferecer subsídios que permitam o entendimento da realidade que vivemos, seus movimentos e contradições.

Além das referências e problemáticas comuns e complementares das Ciências Humanas, há a sugestão de evidenciar no Ensino Médio as peculiaridades dos recortes de estudo, das questões e das análises particulares dos componentes curriculares, como campos disciplinares específicos, com seus temas, conceitos, categorias, procedimentos e abordagens teóricas distintas.

O componente curricular Sociologia, por exemplo, tem uma historicidade bastante diversa de outros componentes do currículo, pois é muito recente e, também, representa um campo de estudo, o das Ciências Sociais, que inclui a Sociologia, Antropologia e Ciência Política. O histórico escolar desse campo de conhecimento projeta alternativas possíveis do que e como abordar, sugerindo práticas e temas que podem ser contemplados em eixos estruturantes – desigualdade, diferença e democracia –, que estabelecem relações entre si, que podem ser desdo-

brados e que preservam a filiação às três Ciências Sociais: Sociologia/desigualdade, Antropologia/diferença e Ciência Política/democracia.

A especificidade do ensino de História no Ensino Médio mantém seu compromisso com os estudos que estabeleçam relações entre as problemáticas contemporâneas e suas imersões em temporalidades históricas, procurando atender ao compromisso de formar estudantes com valores humanos essenciais, que incluem a alteridade, a interatividade e equidade entre povos, culturas, gêneros, etnias e variados grupos sociais, com abertura para debates, intercâmbios e equivalência de poder. Nessa proposição, seguindo a história da disciplina, orienta para a organização dos conteúdos por meio de eixos problematizadores, que contemplam relações entre estudos das vivências cotidianas e grandes eixos históricos, como *História das relações sociais e do trabalho*; *História de encontros e conflitos entre povos, classes sociais e nações*; e *História das lutas para garantias de direitos*.

O componente Filosofia parte da concepção da busca do saber rigoroso, que se dá pela reflexão crítica e historicamente situada sobre problemas da realidade. Tal concepção permite ao professor uma maior liberdade para (re)organizar os objetos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, relacioná-los mais diretamente com o universo cultural e com os interesses dos estudantes.

A abordagem filosófica desses objetos requer estimular nos estudantes uma atitude de admiração, de problematização e de reflexão em relação a eles, fundamentada no estudo rigoroso do pensamento de filósofos e filósofas, de todos os continentes, que já se ocuparam desses objetos, ao longo da história da filosofia. Mas, a filosofia também pode ser concebida mais amplamente, como concepção do mundo e, nesse sentido, pode-se dizer que todas as pessoas são filósofas, incluindo, naturalmente, os estudantes. Cabe, portanto, partir do saber que eles já possuem sobre os objetos de aprendizagem selecionados para, pela mediação dos autores estudados, ajudá-los a avançar na conquista de um filosofar mais sistemático e crítico.

Os temas e problemas elencados abarcam as diferentes subáreas da filosofia, tais como: Teoria do Conhecimento, Antropologia Filosófica, Filosofia Política, Ética, Filosofia da Ciência, entre outras. Além disso, um currículo comprometido em acolher a diversidade característica da rede de ensino da cidade de São Paulo não pode deixar de considerar

[...] os adolescentes e jovens vivem em tempos nos quais os multiletramentos são uma exigência, haja vista a necessidade que os seres humanos têm de se comunicar de formas muito diversas, com a mediação de variados recursos tecnológicos, com intenções igualmente diversas e nem sempre explícitas. [...]

estudos filosóficos mais recentes que apontam para:

1) a questão do apagamento das mulheres da história da filosofia; 2) o caráter eurocêntrico da filosofia tradicionalmente praticada e ensinada no Brasil, o que exclui a contribuição de pensadores e pensadoras de outros continentes, particularmente da África e da América Latina; o racismo e o machismo presentes na própria filosofia e difundidos por alguns autores clássicos, comumente estudados nas escolas. Desse modo, o ensino de filosofia também contribuirá para o combate a toda forma de preconceito e discriminação e para a formação de cidadãos comprometidos com a justiça, a solidariedade, a liberdade, a democracia, a cultura da paz e o respeito à diversidade e à dignidade de todas as pessoas.

Pensando em uma perspectiva de justiça curricular (PONCE, 2019) e nas características da cidade de São Paulo, é importante enfatizar que o ensino dos diversos componentes curriculares exige a diversificação de metodologias, recursos didáticos, atividades e propostas de ensino, adequando-as aos estudantes e a suas características e necessidades. Esses aspectos são ainda mais valiosos quando tratamos de estudantes historicamente submetidos a processos de exclusão, tais como: aqueles em situação de risco e vulnerabilidade; os que vivem em precárias condições de moradia e sem apoio para o estudo em casa; os remanescentes de quilombos; os

indígenas; as pessoas com deficiências; os migrantes e imigrantes; os refugiados; entre outros.

Por sua vez, a Geografia no Ensino Médio pretende desenvolver junto aos jovens o raciocínio geográfico, ou seja, um modo específico de pensar a respeito das inter-relações entre as subjetivações e a realidade concreta dos sujeitos, a partir do lugar de vivência e das relações que este lugar estabelece com outras escalas mais longínquas, possibilitando uma nova compreensão acerca da espacialidade dos fenômenos contemporâneos, que se manifestam historicamente por meio de problemas socioeconômicas, socioambientais e, sobretudo, socioespaciais.

Pensar geograficamente demanda operar conceitos, categorias e procedimentos geográficos, em que os fenômenos e os eventos são analisados de forma multiescalar e em interação uns com os outros. Nesse sentido, os eixos temáticos estruturantes do currículo continuam os mesmos dos apresentados no currículo do Ensino Fundamental. São eles: i) sujeito e seu lugar no mundo; ii) organização e a formação territorial no tempo e no espaço; iii) formas de representação e pensamento espacial; iv) a natureza, o ambientes e qualidade de vida e; v) trabalho e formação socioespacial. Esses objetos e objetivos costuraram a proposta de aprendizagem de forma indissociável, garantindo o horizonte da totalidade da qual o espaço geográfico se constitui.

A integração entre os componentes de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: algumas possibilidades 981240531

O modo como as diferentes áreas das Ciências Humanas e Sociais dialogam, pode, por exemplo, permitir que o próprio processo de ocupação da cidade de São Paulo seja analisado e compreendido, considerando que há um conjunto de elementos que dificultam a garantia do direito à moradia para toda a população paulista, compreendendo suas causas, consequências e saídas possíveis.

Apresentamos, assim, uma possibilidade de diálogo entre os diferentes componentes curriculares da área de Ciências Humanas, que permitem ilustrar como eles podem dialogar, tomando como referência o próprio Currículo da Cidade Ensino Médio, caso se trabalhe com uma análise das situações que envolvem o problema da moradia na Cidade. Para isso, o quadro a seguir reproduz alguns dos objetos de conhecimento e objetivos e aprendizagem presentes no documento, que exemplifica o diálogo entre os componentes e sua flexibilidade, que abarca qualquer uma das séries do Ensino Médio e que pode servir como aporte sobre os itinerários formativos, por exemplo.



Foto: Roberto Tersi - FOVE / CM / COPERD / SME

Quadro 1 – Objetivos de aprendizagem voltados para a compreensão dos processos de ocupação e da questão da moradia na Cidade de São Paulo

Componente Curricular	Objetos de conhecimento	Objetivos de Aprendizagem
Geografia	Espacialidades urbanas: a cidade como um direito coletivo	▪ Debater a construção de ações individuais e coletivas que fomentem uma maior participação política da sociedade na cidade de São Paulo privilegiando a promoção do direito à cidade e à cidadania, redução das injustiças e equidade de direitos aos imigrantes. ▪ Analisar, debater e propor soluções para o déficit habitacional na cidade de São Paulo com base no Direito à Moradia garantido pelo Estatuto da Cidade e pela Constituição Brasileira. ▪ Analisar a violência urbana a partir de noções de espaço público e privado e de segregação socioespacial. ▪ Compreender, analisar e julgar as condições de acessibilidade e mobilidade nos/dos espaços urbanos brasileiros com base em critérios socioespaciais, étnicos-raciais, das pessoas com deficiência, de gênero e faixa etária. ▪ Comparar os modais de transporte público nas cidades e avaliar os marcos regulatórios e movimentos sociais que discutem a redução e/ou isenção de tarifas para a população jovem brasileira. ▪ Analisar criticamente as zonas de vulnerabilidade ambiental na cidade de São Paulo com foco nas condições de moradia, saneamento básico e saúde da população.
	Podemos confiar nos meios de difusão do conhecimento?	▪ (EM01FIL15) Identificar diferentes meios de difusão do conhecimento (imprensa, TV, rádio, internet, redes sociais etc.) e discutir a confiabilidade das informações por eles transmitidas.
	O que as pessoas pensam da política?	▪ (EM01FIL50) Identificar e discutir as opiniões dos estudantes e da comunidade em que vivem sobre a política e os políticos.
	O Estado e o governo são necessários?	▪ (EM01FIL64) Compreender a noção de estado de natureza e de estado civil nos filósofos contratualistas. ▪ (EM01FIL65) Compreender e discutir a noção liberal da sociedade como fruto de um “contrato social”, das leis como resultantes da vontade geral e do Estado como gerenciador do bem comum. ▪ (EM01FIL66) Identificar e problematizar os princípios do liberalismo e sua importância para a consolidação do modo de produção capitalista. ▪ (EM01FIL67) Compreender e discutir a importância da separação entre os poderes do Estado, segundo Montesquieu. ▪ (EM01FIL68) Compreender e discutir os méritos e os limites da democracia liberal.
Filosofia	O Estado, de fato, atua para o bem de todos ou em favor de grupos específicos?	▪ (EM01FIL73) Compreender e discutir a crítica marxista ao Estado liberal. ▪ (EM01FIL74) Identificar e discutir o papel dos “aparelhos de hegemonia” ou “aparelhos ideológicos de Estado”, segundo Antonio Gramsci e Louis Althusser. ▪ (EM01FIL75) Discutir os avanços e os limites do Estado socialista no chamado “socialismo real”. ▪ (EM01FIL76) Conhecer e discutir a perspectiva anarquista da sociedade sem estado e baseada na autogestão.

Componente Curricular	Objetos de conhecimento	Objetivos de Aprendizagem
Filosofia	Como se organizavam politicamente os povos originários da América Latina? Como se organizam os povos indígenas brasileiros? O que podemos aprender com essas experiências?	(EM01FIL77) Compreender e discutir os princípios éticos e políticos em que se baseava a organização social e política dos povos originários da América Latina: Incas, Maias e Astecas e o que as sociedades contemporâneas podem aprender com esses princípios. (EM01FIL78) Compreender e discutir os princípios éticos e políticos em que se baseia a organização social e política dos povos originários do Brasil e o que as sociedades contemporâneas podem aprender com esses princípios. (EM01FIL79) Compreender e discutir os princípios éticos e políticos em que se baseia a organização social e política dos quilombos no Brasil. (EM01FIL80) Compreender e discutir a noção de quilombismo segundo Abdias Nascimento.
	Como é a ética dos povos africanos?	(EM01FIL99) Conhecer o conceito de Ubuntu da filosofia africana e confrontá-lo com os princípios do individualismo e da meritocracia, presentes na sociedade contemporânea.
	O que pensam os estudantes sobre as razões das igualdades sociais no Brasil.	(EM02FIL22) Identificar e problematizar as ideias do senso comum sobre as razões das desigualdades sociais no Brasil. (EM02FIL23) Conhecer a realidade da desigualdade social no Brasil, e seus recortes de classe social, de gênero e de etnia. (EM02FIL24) Conhecer e discutir a teoria platônica da desigualdade social por natureza e em conformidade com a justiça.
	A felicidade está no “ser” ou no “ter”?	(EM02FIL52) Compreender a distinção entre a felicidade baseada no ser e a felicidade baseada no ter, segundo Erich Fromm, e discutir sua pertinência para a análise do problema da felicidade na sociedade brasileira.
	Desigualdade Social como construção social	(EM01S14) Discutir com os estudantes as origens da desigualdade social – desnaturalizando a desigualdade social. (EM01I15) Analisar o papel de diferentes instituições sociais, tais como família, escola e instituições religiosas, nos processos de socialização e relacioná-lo com trajetórias de vida. (EM01S16) Avaliar formas de desconstrução da desigualdade social e de intervenção para a construção da igualdade.
Sociologia	Desigualdade Social e suas relações com economia, relações de trabalho, educação e ideologia	(EM01S17) Reconhecer como critérios de localização social a posição de classe e a de prestígio e relacionar classe, “status” social e padrões de consumo. (EM01S18) Relacionar desigualdade de classe e desigualdade econômica com o mundo do trabalho, sobretudo devido às mudanças nas relações de trabalho em vista das novas tecnologias. (EM01S19) Compreender o papel que a escola desempenha na produção, reprodução e superação das desigualdades sociais. (EM01S20) Reconhecer as manifestações da desigualdade social no espaço urbano.

Componente Curricular	Objetos de conhecimento	Objetivos de Aprendizagem
História	Lutas sociais e políticas no mundo contemporâneo	(EM2H01) Pesquisar, identificar e refletir a respeito das lutas sociais e políticas no mundo contemporâneo, partindo de fontes bibliográficas e levantamento, produção e análise de diferentes fontes documentais, considerando as especificidades das linguagens.
	Lutas indígenas e afro-brasileiras atuais e resistências e revoltas escravas na história colonial brasileira e na América	(EM2H02) Pesquisar, conhecer e refletir a respeito das lutas indígenas e afro-brasileiras atuais, relacionando-as com as resistências e revoltas escravas na história colonial brasileira e na história da América, estudando a partir de versões históricas e de diferentes documentos.
	Lutas e conflitos rurais e urbanos no Brasil do século XIX e no XX	(EM2H05) Conhecer, analisar e refletir a respeito das lutas e conflitos rurais e urbanos no Brasil do século XIX e no XX, a partir de versões históricas e de diferentes documentos.
	Lutas contemporâneas por direitos (equidade econômica, social, étnica e de gênero)	(EM3H01) Pesquisar, identificar e refletir a respeito das lutas contemporâneas por direitos (equidade econômica, social, étnica e de gênero), a partir de versões históricas e de diferentes documentos.
	Capitalismo, socialismo, lutas operárias e revoluções	(EM3H02) Conhecer e analisar o sistema capitalismo, as propostas e socialistas, os movimentos operários e as revoluções no século XX, a partir de versões históricas, documentos e de produções contemporâneas, considerando suas especificidades das linguagens.

FONTE: SÃO PAULO, 2020.

A partir desse quadro, há uma infinidade de temáticas e projetos didáticos, por exemplo, que podem ser desenvolvidos com os estudantes, na perspectiva de se trabalhar, por exemplo, os aspectos históricos da ocupação do território brasileiro e da Cidade de São Paulo, as relações de gênero, raça e classe como determinantes das desigualdades sociais e da negação do direito à moradia, o fenômeno da gentrificação, as urbanidades e ruralidades em coexistência na cidade, a injustiça social, os territórios, as interculturalidades e as características contemporâneas dos fluxos migratórios, a questão da moradia e suas relações com os problemas de transporte, política, mídia, os programas habitacionais da cidade, os movimentos sociais por moradia e as saídas possíveis para o problema.

Esperamos, com esse exemplo, ilustrar as inúmeras possibilidades de trabalho que a área de Ciências Humanas pode oferecer para a formação das novas gerações de cidadãos e cidadãos paulistanos.

Referências

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

PONCE, B.J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

SÃO PAULO (Município) **Currículo da Cidade Ensino Médio**. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. São Paulo: SME/COPED/NTC, 2020. (No prelo).

Por uma escola a favor dos jovens

Elementos para pensar a formação continuada nas escolas de Ensino Médio

Por Rodnei Pereira, Alessandro do Nascimento Santos, Laurinda Ramalho de Almeida

Rodnei Pereira é Doutor em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Atualmente é professor e pesquisador em cursos de graduação e especialização em Educação e consultor em Educação.

Alessandro do Nascimento Santos é Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é Diretor Presidente da Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo.

Laurinda Ramalho de Almeida é Doutora em Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, ambos da PUC-SP.

Foto: Daniel Cunha - FOVE - CM - COPER - SME



Neste texto, fazemos um convite para refletirmos sobre uma escola com os jovens e não contra os jovens, pois a representação das juventudes como um bloco monolítico e homogêneo ainda é muito forte em nosso país e em nossa cidade.

Comumente, aos jovens e adolescentes são atribuídas características como rebeldia, impaciência, inconsequência, como se todos fossem essencialmente iguais, como se todos tivessem as mesmas características e atribuíssem os mesmos significados às suas vidas e às realidades. Por essa razão, costumamos ouvir que os jovens e adolescentes estão “cada vez mais difíceis” ou que eles “são difíceis”. Notemos que, em matéria de senso comum, os verbos ser e estar são muito utilizados quando nos referimos às pessoas. Ocorre que são palavras fortes demais quando o que está em jogo são os movimentos identitários humanos. Somos metamorfose, nos transformamos constantemente, e nossas identidades e modos de vivermos a vida são diversos, plurais e são atravessados por múltiplas determinações.

Esse lembrete vale para qualquer momento do curso do desenvolvimento humano e com as juventudes não é diferente. Por exemplo, só no ano de

2020, 12 crianças e adolescentes negros e pobres foram mortas por balas perdidas em nosso país. Com esse triste exemplo, queremos enfatizar que não apenas estamos

distantes de promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2020), como estamos distantes, igualmente, de:

Reduzir significativamente todas as formas de violência e as taxas de mortalidade relacionadas, em todos os lugares, inclusive com a redução de um terço das taxas de feminicídios e de homicídios de crianças, adolescentes, jovens, negros, indígenas, mulheres e LGBT (idem, p. 18).

As adolescências e juventudes são fortemente atravessadas por questões raciais, sociais, históricas, econômicas e de gênero. E, em uma cidade como São Paulo, com características diversas, adolescentes e jovens vivem suas vidas de formas muito diferentes. Esses fatores são essenciais quando pensamos na formação de professores e em nossas escolas de Ensino Médio, afinal, que conhecimentos acadêmicos e profissionais os docentes que atuam nesse segmento de ensino precisam saber sobre os jovens e adolescentes?

Juventudes e Formação de Professores

Historicamente, no Brasil, nos cursos de licenciatura, os conteúdos relativos às juventudes são tratados (quando o são) em disciplinas que discutem a interface entre Psicologia e Educação. Via de regra, tais disciplinas trabalham, muito resumidamente, com o desenvolvimento humano, em uma exposição sintética e etapista das “fases” do desenvolvimento, normalmente abordando Jean Piaget, Lev Semenovich Vygostky e Henry Wallon (esse último normalmente com menor ênfase), sem que o rigor teórico e epistemológico necessário para a compreensão de três abordagens bem distintas e nem sempre congruentes, esteja presente.

Os conteúdos programáticos nos quais esses teóricos são abordados, normalmente, são fragmentados e costumam enfatizar o desenvolvimento de bebês e crianças. A adolescência termina por não ser tratada com a seriedade que poderia ter para a formação de professores de adolescentes e jovens.

Tampouco, esse público é abordado em disciplinas que fazem interface entre História e Sociologia com a Educação, que possibilitariam trazer dados, conteúdos e informações que poderiam dotar as professoras e professores de Ensino Médio de conhecimentos que os permitiria conhecer melhor quem são os estudantes, como aprendem e como esse conhecimento pode se reverter em conhecimentos sobre didáticas e práticas de ensino

condizentes com o ensino do público adolescente e jovem. O mesmo se pode afirmar quando o que está em jogo é a formação inicial das equipes gestoras: diretores, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos e supervisores. A ação gestora em uma escola de Ensino Médio também não pode se dar da mesma forma que em escolas de outros segmentos e etapas de ensino. Com todos esses problemas na formação inicial fica, para as equipes gestoras e docentes que atuam no Ensino Médio, o desafio de ressignificar os processos de formação continuada engendrados nas próprias escolas, especialmente em um cenário de implementação do Currículo da Cidade: Ensino Médio.

A formação continuada e centrada na escola

Tendo em vista os desafios que temos no interior de nossas escolas de Ensino Médio e de como pensar em práticas formativas centradas em nossas escolas, considerando as adolescências e juventudes, gostaríamos de mencionar algumas das ideias defendidas pela pesquisadora Maria do Céu Roldão que, acreditamos, podem ser férteis para pensarmos nos desafios envolvidos no ensino de adolescentes e jovens.

Roldão (2015) defende que o que caracteriza a profissão docente é a sua especialidade: fazer com que os outros aprendam algo. Esse “algo a ser aprendido” se mostra pelo currículo, pela totalidade de aprendizagens pretendidas, porque são social e historicamente consideradas necessárias. A expressão “os outros” se refere aos estudantes, seus processos de aprendizagem e desenvolvimento em determinadas circunstâncias. Já a expressão “fazer com que” sugere as opções didáticas e metodológicas que são forçadas no manejo das turmas, em vista do que está previsto no currículo para os estudantes.

A partir do que explica a professora, discutiremos um pouco mais sobre os estudantes e seus processos de aprendizagem.

Em uma escola de Ensino Médio, a pluralidade e a diversidade que atravessam as adolescências são

conteúdo primordial dos processos formativos constituídos nas escolas. Para tanto, o próprio conceito de adolescência precisa ser objeto de estudo coletivo. É preciso fomentar discussões que permitam aos professores e gestores escolares compreenderem, a partir dos aportes da Psicologia, nos aspectos gerais e particulares do desenvolvimento dos jovens.

E neste caso, Henry Wallon pode contribuir, pois sua teoria psicogenética oferece aportes para que refletamos sobre a escola, os estudantes, os vínculos entre estes e os estudantes, de modo que sobretudo nós, professores e gestores, que somos os adultos nas relações pedagógicas e interpessoais estabelecidas com os adolescentes, consigamos pensar em atitudes mais abrangentes, sensíveis, respeitadas com a pessoa completa dos estudantes, como defendia a saudosa professora Abigail Alvarenga Mahoney – outra referência importante para quem se dispõe a estudar a dimensão afetiva dos processos de ensino e aprendizagem.

A expressão “pessoa completa” é uma clara referência a Wallon, que defendia que o ser humano se constitui por meio de conjuntos funcionais – motricidade, afetividade, cognição, articuladas dialeticamente na pessoa dos sujeitos –, que são produto bio-psico-social. Como explicam Dér e Ferrari:

Wallon constata que a puberdade é um fato biológico intimamente relacionado aos aspectos psicológico e social do desenvolvimento; no entanto, considera importante fazer esta observação prévia: a intensidade e o volume de seus efeitos psíquicos variam muito com o modo de existência de uma época ou das diferentes classes sociais (2000, p. 59).

Salvaguardada a ressalva feita por Wallon, este argumentava que, observamos, em diferentes culturas, que em termos gerais, a adolescência é vista como o momento da vida que separa a criança do adulto que ela pretende ser. Ocorre que as alterações fisiológicas ocorridas no organismo, impostas pelo desenvolvimento sexual, causa transformações drásticas no corpo e no psiquismo. Essas alterações fisiológicas modificam profundamente o corpo, que se metamorfoseia, e ao mesmo, repercute nas emoções, nos sentimentos do adolescente, e em suas re-

lações sociais. Para Wallon, esse processo produz, nos adolescentes, desorientação interna e desorientação com o meio.

Surge a necessidade de reorganização do esquema corporal que [...] é condição para a construção da pessoa, de sua personalidade. Reajustar-se ao novo corpo vai exigir do jovem um mergulho para dentro de si, o que provoca o retorno do pensamento para si mesmo “que ocorre em outros momentos, durante a infância” (DÉR e FERRARI, 2000, p. 61).

Sendo assim, a adolescência é caracterizada pela

Para se firmar como sujeito e compartilhar seus desejos, posições e ideias, muitas vezes os adolescentes precisam se confrontar com as pessoas mais velhas, que também têm dificuldades para compreender as gerações mais jovens.

preponderância dos conflitos de ordem afetiva, já que a construção da identidade fica em relevo, o que explica os conflitos, os choques e as crises com os adultos, já que

para se firmar como sujeito e compartilhar seus desejos, posições e ideias, muitas vezes os adolescentes precisam se confrontar com as pessoas mais velhas, que também têm dificuldades para compreender as gerações mais jovens.

Por ser um período marcado por incertezas, Wallon argumentava que uma palavra que caracteriza a adolescência é a experimentação, o que faz com que os adultos tendam a julgar os adolescentes como voláteis, indecisos, ambíguos, ambivalentes.

As experiências vividas na adolescência ainda são constituídas por outros fatores fundamentais: a descoberta do amor, do qual a adolescência é auro- ra, como defendia Wallon; e da escolha dos valores morais que os seguirá.

Pensando no conjunto de fatores que caracterizam a adolescência, o autor nos lembra, mais uma vez, que como sujeitos que já viveram essa intensa fase da vida, que possamos assumir a posição de parceiros experientes, de orientadores. Para que consigamos cumprir esse papel orientador, Wallon afirmava que:

O professor deve evitar que se estabeleçam entre seus alunos distinções baseadas em sua origem so-

cial ou étnica. Deve tomar em consideração as relações que uma sociedade cada vez mais igualitária exigirá das crianças que estão diante dele nos bancos da sala de aula (1975, p. 224).

Wallon se preocupava com processos educativos para adolescentes que levassem em conta as diferenças raciais, as desigualdades de classe e de gênero, por isso, sublinhamos a originalidade e a atualidade do seu pensamento. Além disso, o autor também discutia a importância que os grupos têm para o desenvolvimento humano na adolescência, pois podem contribuir muito para que o jovem desenvolva o senso de responsabilidade social. Ele criticava as interpretações comumente feitas dos grupos de adolescentes como sendo um agrupamento de confronto aos adultos ou fantasiosos e de fuga da realidade. Em suas palavras,

talvez isso seja também resultado de um meio escolar e de um meio social em que toda tentativa de atividade coletiva por parte dos jovens parece ser um perigo para os usos ou normas consagradas (WALLON, 1975, p. 173).

Com essas palavras o estudioso nos adverte, também, que a desarmonia construída entre os desejos e as aspirações dos adolescentes e o meio escolar poderiam terminar por levar à formação de agrupamentos de resistência ou de hostilidade aos adultos. Defende, assim, a organização de grupos de jovens que pudessem atuar colaborativamente com os professores. Isso posto, a importância de termos um currículo que fomente a atuação dos adolescentes em conjunto com professores e com as equipes gestoras é fundamental para a construção de relações interpessoais e pedagógicas saudáveis.

Para isso, cabe-nos compreender que os jovens são capazes de sustentar posições intelectuais consolidadas, que são capazes de fazer escolhas e tomar decisões, o que também implica, da nossa parte:

Receber atenção, ser ouvido, respeitado e valorizado, tendo em vista desenvolver uma personalidade autônoma. Para que isso ocorra, é necessário que limites e sanções sejam estabelecidos de forma clara, com o jovem participando ativamente de sua discussão e elaboração. Essas discussões permitem atender à necessi-

dade que tem de se posicionar em relação às diferentes situações, a favor ou contra os problemas apresentados que podem ser de ordem política, religiosa, moral ou social (DÉR e FERRARI, 2000, p. 66).

Por falar nessas questões, vale lembrar que marcamos justamente o que as adolescências e juventudes têm de particular, que são as geografias, os círculos de socialização, a classe social, as determinações de gênero, as questões étnico-raciais, os matizes religiosos que as atravessam.

Esperamos que o conjunto de fatores elencados de forma breve ao longo do texto possam fomentar o planejamento e a execução de processos de formação continuada centrados na escola de Ensino Médio.

Tais processos exigirão a consideração da ação docente em sua concretude, sua análise e reformulação, no sentido de responder às questões do cotidiano das salas de aula, dos processos de gestão de cada escola, com os adolescentes e jovens. Somente assim, a formação pode transformar a escola de Ensino Médio em um espaço de ações reais e não meramente de elocubrações discursivas.

Por fim, vale lembrar que esse processo também depende do diálogo, e por que não, da formação de redes colaborativas entre as escolas de Ensino Médio da cidade, com todos os desafios que isso pode trazer, não apenas entre equipes gestoras, docentes e órgãos centrais, mas também entre e com... os estudantes!

Referências bibliográficas

DÉR, L.C.S.; FERRARI, S.C. Estágio Puberdade e Adolescência. In: MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. de. Henri Wallon. Psicologia e Educação. São Paulo: Loyola, 2000.

FUNDAÇÃO ABRINQ. Relatório Cenário da Infância e da Adolescência no Brasil 2020. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2020-03/cenario-brasil-2020-1aeducacao.pdf>. Acesso em 02/11/2020.

ROLDÃO, M. do C. Formação em contexto e desenvolvimento de profissional docente. Palestra. PUC-SP, São Paulo. 04 ago. 2015.

WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.



Foto: Daniel Cunha - FOVE - CM - COPER - SME



Projeto de Vida e o Novo Ensino Médio

Por Carla da Silva Francisco e Leandro Alves dos Santos

Carla da Silva Francisco é professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1, formada em pedagogia e especializada em formação de professores. Atualmente mestranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no programa de Educação, Psicologia e Linguagem. Desde o ano de 2018 na formação de professores, atuando na direção da Divisão de Ensino Fundamental e Médio da Coordenadoria Pedagógica da SMESP.

Leandro Alves dos Santos é professor de Ensino Fundamental II e Médio – Ciências, formado em Pedagogia e Ciências Biológicas. Atualmente é formador de professores de Ciências Naturais e Projeto de Vida na Divisão de Ensino Fundamental e Médio da Coordenadoria Pedagógica da SMESP. Mestre em Tecnologias da Inteligência e Desig Digital pela PUCSP e MBA em Gestão Empreendedora na Educação pela UFF.

Marco histórico para a Rede Municipal de Educação de São Paulo, a publicação do Currículo da Cidade do Ensino Médio, trouxe à Secretaria Municipal de Educação dois desafios: implementar uma proposta curricular que atenda ao Novo Ensino Médio, proposto pela BNCC; e a proposição de movimentos de formação de professores, para atuarem nas turmas com o componente “Projeto de Vida”, iniciando assim conversas e reflexões sobre essa singularidade para a nossa rede e para o currículo do Ensino Médio.

Nesta consonância, entre os meses de novembro e dezembro, foram oferecidas 100 vagas para o curso “Projeto de Vida e o Novo Ensino Médio: Princípios Teóricos e Metodológicos”, com o objetivo de marcar este momento em que professores da rede voltam seus olhares para pensarem juntos as possibilidades de orientação e encaminhamentos aos jovens do Ensino Médio, rumo a construção de seus projetos de vida, visando também desenvolver o autoconhecimento e o estabelecimento de perspectivas de futuro, a partir de diferentes realidades em que estão imersos.

Essa não é uma reflexão exclusiva da Rede Municipal de Educação, porém escolhemos trilhar um percurso que vise a formação integral dos estudantes, em consonância com os princípios do Currículo da Cidade, incentivando uma postura crítica e reflexiva, sobretudo no exercício pleno da cidadania pelos jovens, que ao mesmo tempo contribua para a redução dos elevados índices de evasão no Ensino Médio. Desta forma, o ponto de partida dado pela formadora Marcia Vivancos Mendonça da Silva, foi a elucidação de todo arcabouço legal, regido pela Base Nacional Comum Curricular, que investe olhares acurados sobre as 10 competências gerais, apontadas por este documento, que preconiza a escola como espaço privilegiado, para viabilizar essa formação dos estudantes, contribuindo desta forma, para uma sociedade menos desigual, que seja ética, sustentável e que saiba lidar com questões de âmbito emocional, cultural, tecnológico, socioambiental, de responsabilidade, de criatividade, entre outros.

Considerando que todas as 10 competências gerais resguardam elementos e relações com a construção de um projeto de vida pelo estudante, destacamos entre todas, a competência 6, que versa sobre o mundo do trabalho e projeto de vida:

“Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”.

À vista disso, na premissa de que a orientação e a ajuda para desvelar vocações, constituir e realizar sonhos e fazer escolhas de vida, exigem uma postura de acolhida dos educadores para, então, fortalecer habilidades de autoconhecimento e autocuidado, foi proposta uma situação formativa, na perspectiva da homologia de processos¹. O objetivo de tal proposição foi vivenciar com os docentes, situações de aprendizagens reais e que possam ser desdobradas com os estudantes do Ensino Médio. Dentre as diferentes provocações e reflexões fomentadas durante a formação, queremos apresentar a que segue e que objetivou uma discussão sobre identidade a partir da arte:

- Entre os traços de sua personalidade, seus gostos e seus valores, o que você acredita ter herdado de sua família?
- E o que você adquiriu do meio onde vive?
- Você acha que seus desejos de infância influenciaram suas escolhas atuais?
- Você costuma planejar seu futuro?
- O que você acha que deve fazer para tornar um sonho que parece inalcançável um projeto de vida que pode ser concretizado?

Exemplo de atividade sobre autoconhecimento, proposta aos professores:



As reflexões do grupo de professores sobre o conceito de identidade pessoal, convergiu para compreendê-lo como resultado, tanto do que herdamos dos familiares quanto do que vamos construindo ao longo da vida, na convivência familiar, nos contatos com amigos, colegas de escola e de trabalho, professores e outras pessoas que exercem influência sobre todos nós.

A participação dos professores da EMEBS Helen Keller da DRE Ipiranga, que oferece Ensino Médio para estudantes surdos foi notável em todos os momentos, vale destaque para Neivaldo Augusto Zovico, professor-surdo e ex-aluno da rede, que nas discussões relacionadas a identidade e autoconhecimento, realçou as dificuldades dos estudantes surdos e a importância de compreender e garantir equidade e educação inclusiva:

“Somos limitados pelo nosso meio. Nós surdos não conseguimos o mesmo desenvolvimento que ouvintes por causa da audição, da comunicação. Alguns surdos possuem condições financeiras e estudam em escolas melhores, já outros menos favorecidos acabam não tendo acesso a uma boa escolarização. Mesmos estes surdos bem escolarizados não alcançam as mesmas potencialidades de uma pessoa ouvinte.”

Como estratégia didática Neivaldo sugere o emprego do poema “Todas as manhãs”, da pesquisadora, professora e poetisa Conceição Evaristo, (publicado no Cadernos Negros, vol. 21) poema este que

ganhou amplitude com a interpretação em língua de sinais. Acredita ser um modo de dar representatividade aos alunos surdos que chegam ao Ensino Médio.

Para assistir esse poderoso poema, utilize este QR-code:



A esse respeito, as produções dos autorretratos dos professores ficaram incríveis e estão disponíveis para apreciação na página dedicada ao Ensino Médio, no Portal da SME: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ensino-fundamental-e-medio/ensino-medio/>

Logo adiante, para fomentar o estudo sobre Juventudes, participação social e cidadania do jovem, foram propostas atividades para abordar quais são as expectativas da sociedade em relação aos jovens e como isso se desdobra nos diferentes territórios, realidades de desigualdades a que os jovens estão submetidos cotidianamente. Sobre este tema, a pesquisadora da área de Sociologia da Juventude na Universidade de São Paulo, Maria Helena Oliva Augusto, fez um balanço dos textos de Marialice Foracchi (1929-1972), em que são trabalhadas questões relativas à juventude, sua situação e seu papel, relacionadas ao conceito de geração e à coexistência de gerações, destacando sua relevância e enfatizan-

¹ Donald Schön chamou de Homologia dos Processos. Trata-se de um princípio para a formação, cuja aplicação não é direta, mas que pode ser apreendido ao ensinarmos, utilizando-nos e problematizando as mesmas estratégias que pretendemos que nossos alunos aprendam e incorporem em seu cotidiano profissional. Assim, se falamos de autonomia, não podemos ensinar de forma hierarquizada, de modo a promover a heteronomia, por exemplo.

"Os jovens querem falar; até mesmo os silenciosos querem ser notados... mas todos desejam receber um olhar diferenciado de cuidado."

do a importância que mantêm ainda hoje para o tratamento desses temas. Neste artigo ela diz:

“A juventude também é identificada como força dinamizadora da vida social, atuante em sua transformação, para o que se une a outras forças operantes na sociedade. De um lado, sua busca por uma sociedade mais justa leva-a a emergir como porta-voz dos desfavorecidos, revelando as formas de opressão existentes; de outro, sua flexibilidade permite-lhe experimentar novas alternativas e adaptar-se com relativa facilidade a modos de conduta e padrões de vida anteriormente desconhecidos.”(AUGUSTO, 2005, p. 20)

A autora ainda vai além, afirmando que a juventude não é una e que a diferenciação social e a diversidade econômica têm peso importante na configuração das distintas “maneiras de ser”, impostas aos jovens.

As reflexões trazidas pelos professores a esse respeito foram muito ricas e contribuíram, por exemplo, para a atividade que problematizou a negação de direitos considerados fundamentais:

- Pense nas vivências pessoais e profissionais que já teve com os jovens de 15 a 18 anos.
- Levando isso em conta, quais direitos você considera mais importantes para esses jovens, mas que não são colocados em prática como deveriam?
- Escolha um desses direitos e esboce uma ação para que a negação a este direito seja evidenciada, compreendida pelos jovens e estes se sintam engajados a promoverem alguma ação prática de mobilização.

Como exemplo, em uma atividade da formação, as professoras Andrea Dora Pires Ferreira Martinez e Adriana Lemos e Silva expõem sua crença no potencial da escuta atenta aos jovens:

“Diante da minha experiência e também lembrando minha jornada de estudante, entendo que o direito mais “maquiado”, isto é, mascarado, uma vez que não se realiza com a atenção devida seja o da ESCUTA verdadeira, aquela que não julga e permite a transparência e o extravasamento das emoções, num ambiente de acolhimento e compreensão. Os jovens querem falar; até mesmo os silenciosos querem ser notados... mas todos desejam receber um olhar diferenciado de cuidado. Só depois da ESCUTA desprestigiada é possível pensar em ações para orientar esses jovens que querem gritar, cochichar, silenciar, gaguejar numa explosão de dores, desejos, angústias e feitos concretos. Não basta ter olhos de ver.”

Sobre diversidade, veja o que propôs a professora Sheila Galvão da Silva, da EMEFM Oswaldo Aranha Bandeira de Mello, situada na Cidade Tiradentes:

“Pensando no que podemos fazer e nos espaços onde temos a possibilidade de atuar, acredito que possamos trabalhar a questão do direito à diversidade e à aceitação dos jovens, tal e como são, fazendo com eles um levantamento a respeito das características que, na perspectiva deles, são mais difíceis de encontrar aceitação ou que são mais discriminadas no espaço escolar e, posteriormente, pensar em campanhas com dramatizações, cartazes e debates que possam gerar um ambiente mais seguro, em que eles se sintam acolhidos.”

Nas periferias da cidade, onde os aparelhos de acesso à cultura são escassos e reforçam as diversas desigualdades nos territórios, a professora Elaine Correia de Oliveira da EMEFM Rubens Paiva, no Jardim Angela (Zona Leste), empreende entre diversas ações, a valorização das culturas locais, propondo, por exemplo, articular ações com a galeria de grafites em São Mateus, na Zona Leste.



Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/1/2015/03/ceuaberto02.jpg>.

O uso intencional de letras de canções foi apontado por diversos professores como muito potentes, e foi pensando assim, que Nancy Cristina Masson, professora da EMEFM Antonio Sampaio, defendeu em sua proposta, a promoção uma roda de conversa, fomentada pela letra da música “O que é, o que é”, de Gonzaguinha, e traz imagens de diferentes moradias e bairros da cidade, instigando os jovens a estabelecerem relações com o conceito de qualidade de vida e zeladoria em seu bairro, dar luz aos problemas e discutir soluções, para então, encaminhar à câmara dos vereadores da cidade, a análise e as solicitações feitas pelos estudantes.

Inúmeras ideias surgiram dos professores, para tratar desse tema e torna-se impossível comentá-las aqui. No momento de pandemia, em que a formação foi desenvolvida, foi solicitado vislumbrar, livremente, possibilidades e, assim, acreditamos que a realidade da sala de aula e dos territórios darão mais elementos para o alinhamento, planejamento e concretização de propostas para o Projeto de Vida.

Um dos convidados para um bate papo conosco, foi o educador e poeta André Gravatá². Em uma conversa rica em experiências juvenis e poesias de sua autoria, o bate-papo foi disparador para muitas elucubrações e encaminhamentos, veja por exemplo, as considerações feitas por Edgar Carlos Kaplar Piedade, professor da EMEFM Antonio Sampaio:

“O universo existencial do jovem da escola pública oferece muitos elementos para que ele tenha uma visão crítica sobre a realidade e sobre o trabalho. Em se tratando do seu emprego ou de seus familiares, caberia a ele se questionar sobre o salário, as condições de trabalho, como eles aprenderam esses ofícios, como a sociedade trata e valoriza esses empregos ou trabalhos, se são registrados ou autônomos, etc. No entanto, como os jovens não costumam realizar uma reflexão crítica sobre essas coisas, cabe à escola auxiliar no desvendamento, a fim de tirar as vendas dos olhos dos estudantes, para que eles possam ter uma visão crítica sobre a realidade que os cercam, para que possa aprender com as experiências ao seu redor e de seus próximos, etc.”

Foto: Roberto Terzi - FOVE - CM - COPED - SME



2 Autor dos livros de poesia O jogo de ler o mundo e Inadiável, organizador do Cartas a jovens educadores/as e coautor do Volta ao mundo em 13 escolas. É um dos criadores do jornal das miudezas e da Virada Educação.

Todas essas discussões, análises e proposições apontaram e devem apontar caminhos, para que os professores da disciplina Projeto de Vida direcionem seus esforços para a construção de um projeto que faça sentido aos nossos estudantes. Nesse sentido, avaliar é parte desse processo de construção de planejamentos mais coerentes com as múltiplas realidades dos jovens. Essa foi a discussão trazida por Cristina Barroco Massei Fernandes e Ricardo de Souza, formadores da DIPED da DRE Campo Limpo. Eles apresentaram ao grupo o conceito de rubricas de avaliação, suas potencialidades de uso e o que deve ser considerado na construção de rubricas que contribuam para o processo de autoavaliação, protagonismo e gestão das próprias aprendizagens.

No desenvolvimento da formação, muitas considerações, posicionamentos e incertezas, foram relatadas pelos professores, o que é natural, haja vista que nossa rede está somente iniciando a implementação curricular para o Ensino Médio, repleta de novidades, que exigem de todos nós, educadores, o reposicionamento dos nossos olhares a esses jovens, para a avaliação e o registro dos processos, para que possamos, assim, delinear e construir juntos, esse novo componente curricular. Esse movimento relatado não se esgota nessa formação; nossas circunstâncias exigem processos formativos e de ação-reflexão-ação que retomem temáticas que ressignifiquem relações da juventude, com o sentido genuíno e emancipatório do trabalho, das trajetórias acadêmicas e da atuação profissional.

Referências:

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Retomada de um legado: Marialice Foracchi e a Sociologia da juventude. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, nov. 2005.

Foto: Daniel Cunha - FOVE - CM - COPED - SME



A autonomia dos estudantes do Ensino Médio

O trabalho que devemos potencializar

Por *Rodnei Pereira* e *Walkíria de Oliveira Rigolon*

Rodnei Pereira é Doutor em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Atualmente é professor e pesquisador em cursos de graduação e especialização em Educação e consultor em Educação.

Walkíria de Oliveira Rigolon é Doutora em Educação pela UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas. Formadora e consultora na área de formação continuada de professores, coordenadores pedagógicos e gestores educacionais.

Foto: Daniel Cunha - FOVE - CM - COPED - SME



Para formar a sensibilidade e a inteligência o ensino não pode limitar-se à instrumentalização da razão. Ao contrário, deve ter como meta formar para reflexão sobre a realidade (...) A esse respeito, lembremos Florestan Fernandes e Paulo Freire, para quem a educação é alavanca crítica da consciência coletiva.

Maria Helena Souza Patto

A educação como alavanca crítica da consciência só pode ser alcançada por um coletivo de sujeitos autônomos. Todavia, constituir sujeitos com autonomia, por sua vez, não é nada simples. O tema da autonomia vem sendo tomado como objeto de investigação, desde que Immanuel Kant, no século XVIII, passou a defender autonomia como o fundamento de toda a moralidade das atividades humanas. O conceito passou a ser tratado pelo filósofo como a apresentação da razão – para si mesma - de uma lei moral que é válida para a vontade de todas as outras pessoas.

Desde então, o conhecimento acerca dos princípios universais passaram a ser discutidos à luz da ética que também é contrária, assim como a moral, às ações que são praticadas com base no individualismo, no egoísmo, na competitividade, nos interesses particulares, já que possui a forma de norma universal, portanto refere-se ao bem comum, que nem sempre representa o que seria bom para uma única pessoa ou grupo de pessoas.

Assim, os sujeitos autônomos não são governados pelas ordens emanadas pelas outras pessoas (o nome disso é heteronomia). Ser autônomo implica determinar as próprias escolhas, o que só se torna possível se cada sujeito tomar consciência de sua liberdade que, por conseguinte, é o que possibilita ao ser humano sua autodeterminação.

Nem sempre conseguimos cumprir a tarefa de educar para a autonomia, porque nossa tradição educativa é profundamente marcada por relações assimétricas e baseadas no anseio de formar sujeitos obedientes, submissos e conformados às normas e às leis ditadas por terceiros e tudo isso, diante de um cenário extremamente desigual que isola, exclui e marginaliza os sujeitos. Para romper com o modelo

de educação bancária – que ainda persiste – deveríamos empreender práticas que reforcem nos estudantes o desenvolvimento da capacidade crítica, da criatividade e insubmissão, à luz do que nos propõe Paulo Freire em “Pedagogia da autonomia”.

As palavras autonomia, assim como emancipação, cidadania plena, educação de qualidade, relação dialógica, são facilmente encontradas nos projetos políticos pedagógicos da maioria das escolas e nos documentos curriculares. Entretanto, apesar destes vocábulos terem sido incorporados ao nosso repertório discursivo e estarem impressos nos mais diversos documentos oficiais, muitas vezes, não se concretizam nas relações vivenciadas cotidianamente nas Unidades Educacionais

Assim sendo, um importante passo na busca de uma maior unidade entre “o dito e o feito” seria reinstaurar nas interações escolares um processo de reflexividade crítica coletivo, que ajudasse a reativar os laços de cooperação e participação em prol da autonomia como um bem comum, pois como ressalta Sennett:

A cooperação azeita a máquina de concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros: precisa desenvolver-se e ser aprofundada. O que se aplica particularmente quando lidamos com pessoas diferentes de nós; com elas, a cooperação torna-se um grande esforço (2015, p. 9).

A reestruturação dessa ação coletiva exigiria a instauração de relações verdadeiramente dialógicas, permeadas pela dimensão ética do ato educativo, que por sua vez exigem o exercício de uma escuta ativa¹. Regina Machado, em seu livro sobre “A arte da escuta” (2015), afirma que a palavra possibilita a transformação de um mundo de pensamentos, dúvidas, percepções, afetos etc. em comunicação, o que precisamos é refinar e aprimorar nossa capacidade

comunicativa em função do estabelecimento de um diálogo contínuo.

Sendo assim, uma ação voltada ao desenvolvimento da autonomia partiria da promoção de uma interação democrática, participativa e colaborativa que procurasse dar voz e ouvir ativamente a todos, direta ou indiretamente, visando uma educação emancipatória. De certo modo, essa ideia já se encontra exaustivamente declarada documentalmente, porém precisa concretizar-se também nas ações que se forjam diariamente no interior das escolas.

O poder de agir e o desenvolvimento da autonomia

Um aspecto que nos ajuda a compreender o maior ou menor distanciamento entre “o ideal e o real”, entre o “dito e o feito” refere-se a capacidade de agir exercida por aqueles que atuam na esfera escolar, ou como diria Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, relaciona-se à corporificação das palavras pelo exemplo, ação essa que exige a busca constante de coerência entre o que se diz e o que se pratica. Só assim, poderemos qualificar nossa ação educativa sem cair no velho jargão que diz “faça o que eu falo e não faça o que eu faço”.

Podemos recorrer, ainda, ao conceito de poder de agir, cunhado por Yves Clot em seus estudos no campo da Clínica da Atividade², que contribui sobremaneira à análise de aspectos que envolvem, dentre outros elementos, a compreensão e a diferenciação entre: o trabalho real, o trabalho prescrito, o real da atividade, o poder de agir, o trabalho impedido e a atividade ocultada.

Para o autor, a noção de atividade não se restringe apenas àquilo que é realizado, mas também ao que não foi realizado, ou seja, a atividade se or-



Foto: Roberto Tersi - FOVE / CM / COPED / SME

¹ Na escuta ativa, como afirmam Mahoney e Almeida (2004), a audição ativa favorece a captação do que está para além do que se ouve, ou seja, aquilo que está além da fala. “É ouvir não só a fala, mas o que o corpo está revelando (porque o corpo fala). É captar o que está envolvido na mensagem, na fala, especialmente os sentimentos presentes naquela dada situação” (MAHONEY e ALMEIDA, 2004, p. 68-68).

² Trata-se de uma abordagem emergente no campo da psicologia do trabalho, cujas principais influências se encontram em autores tais como Vygotsky, Bakhtin, Espinosa, Tosquelles, Le Guillant, dentre diversos outros das tradições ergonômica e da psicopatologia do trabalho francesas. Um dos aspectos centrais da clínica da atividade, a nosso ver, é sua redefinição do sujeito do trabalho e, consequentemente, do significado deste último.

ganiza a partir do que já foi feito e ao que ainda não foi realizado.

Tais conceitos corroboram nossas discussões acerca da rotina de trabalho dos supervisores de ensino, diretores de escola, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos, professores e demais profissionais da esfera educativa. Ao discutirmos os entraves e as possibilidades de assumir ações que favoreçam uma educação de cunho emancipatório, necessariamente nos deparamos com nosso “poder de agir”.

... quando o poder de agir nos é sonogado, é como se toda a energia empregada em nosso trabalho se esvaísse, se esterilizasse.

Muitas vezes, a concretização de ações alinhadas aos discursos fica impossibilitada, por diferentes motivos. Para analisar esse fenômeno, vale a pena introduzir a ideia de trabalho impedido:

[...] cujo sentido remete à impossibilidade de realizar devidamente uma atividade profissional, principalmente pela impossibilidade de realizá-lo corretamente e pela perda de domínio sobre aquilo que um trabalhador realiza (FORTINO; LINHART, 2011).

Quando, por exemplo, um profissional não possui nenhuma autonomia para realizar suas atividades, segundo as autoras, fica sem poder de ação. Neste caso, a ausência do poder de agir acaba anulando sua condição profissional, ou seja, é como se ele vivesse passivamente sua atividade, como se estivesse paralisado, ou como se fosse mero espectador do processo de trabalho, sentindo-se desnecessário. Para Clot:

Viver no trabalho é, portanto, poder aí desenvolver sua atividade, seus objetivos, instrumentos e destinatários, afetando a organização do trabalho por sua

iniciativa. A atividade dos sujeitos se encontra, pelo contrário, não afetada quando as coisas, na esfera profissional começam a estabelecer entre si relações que ocorrem independentemente dessa iniciativa possível. Paradoxalmente, a pessoa age, então, sem sentir que age (2010, p. 8).

Com base no autor, podemos afirmar que quando o poder de agir nos é sonogado, é como se toda a energia empregada em nosso trabalho se esvaísse, se esterilizasse. Assim, acabamos por deixar de realizar de forma mais completa o trabalho que nos cabe.

Dessa maneira, “o desenvolvimento abortado da atividade se perde em emoções que se degeneram em paixões tristes” (CLOT, 2010, p.9), desencadeando um sem-número de emoções como: falta de motivação, de compromisso, sentimento de indiferença, desencanto pelo trabalho, que perde o sentido.

Para ampliar essa reflexão, vale salientar que do mesmo modo que o poder de agir produz desencanto e desmotivação naqueles que atuam profissionalmente nas escolas, o mesmo também se passa com os estudantes, quando se veem sem vez, sem voz, sem autonomia, sem poder de ação sobre o seu próprio processo e percurso formativo. Neste cenário, os sentimentos advindos desta ausência do poder de agir também desencadeiam neles a falta de sentido, que os desmotivam e repercutem em paixões tristes.

Mia Couto, em um de seus textos, já nos alertava sobre o perigo das armadilhas e ciladas que nos rondam quando pensamos que a crueldade assim como as desumanidades residem sempre à espreita em um mundo que está fora de nós:

[...] por muito que nos custe, nós somos também esse mundo. E as armadilhas que pensávamos exteriores residem profundamente dentro de nós. Quebrar as armadilhas do mundo é, antes de mais, quebrar o mundo de armadilhas em que se converteu nosso próprio olhar. (2011, p. 98).

Neste sentido, para construirmos práticas emancipatórias, precisaríamos refletir sobre o que temos feito concretamente com o nosso poder de agir. Tal exame demanda uma análise não só sobre o que temos feito, mas inclusive acerca do trabalho que, por vezes, deixamos de fazer e que poderia favorecer a

ampliação do grau de autonomia dos nossos estudantes. Talvez, uma alternativa fosse a de realizar um exercício reflexivo coletivamente.

Paulo Freire, em “Pedagogia do Oprimido” afirmava que o processo de humanização exige o reconhecimento da desumanização. Ou seja, ninguém melhor do que aquele que se sente sem poder de agir para entender seus efeitos. Só a partir dessa consciência poderíamos agir para não permitir que esse círculo vicioso se repita, como em um moto-contínuo. Assim, o referencial freireano chama nossa atenção para o papel da educação emancipatória, que incorpora compulsoriamente a inserção crítica na realidade.

Construir espaços em que todos possam recuperar e exercer seu poder de ação é justamente uma das funções sociais da escola, mantendo um clima escolar sadio, positivo e respeitoso pois, como afirmam Pereira e Rigolon (2018) na esfera escolar qualquer “excesso pode corroer as relações estabelecidas no interior da escola e mesmo as relações com a comunidade escolar”(p. 24).

Dessa forma, assumir a defesa por uma educação emancipatória demanda a proposição de um trabalho coletivo, participativo e democrático, que vise desenvolver nos estudantes a reflexividade crítica, e que fortaleça seus vínculos com o conhecimento, já que não é possível construir autonomia sem conhecimento.

A ampliação do grau de autonomia dos estudantes: um caminho para a emancipação

Qualquer movimento que busque a ampliação do grau de autonomia dos estudantes exige a rediscussão do papel da escola, que não pode ser compreendida como um espaço exclusivamente voltado

à formação para o mundo do trabalho, em uma perspectiva utilitarista e pragmática. Embora, as mudanças no campo educacional sigam impondo grandes tensões, contradições e forjando desigualdades, precisamos exercer nosso poder de agir por meio de novas formas para seguirmos em frente na luta por uma educação transformadora e este movimento, segundo Rigolon (2020):

[...] requer de nós associar ao exercício da denúncia das coisas que não vão bem, a coragem para ousar fazer coisas novas, seguir acreditando que é possível lutar por uma sociedade menos desigual, mais justa por meio da educação pública. E no cenário atual, na base da insurgência, está a disponibilidade para trabalhar coletivamente, para ver e ouvir os outros, apesar de todo movimento que incita e valoriza o individualismo e a competitividade. Neste sentido, que possamos juntos, como categoria profissional, seguir buscando novas formas de insurgências. (Rigolon, 2020, p. 337).

Desta forma, a busca pelo desenvolvimento da autonomia demanda que se garanta, a todas e todos, o direito à palavra, para que os estudantes se sintam livres para expressar seus desejos e necessidades sem que tenham de experimentar sentimentos como a vergonha que despersonaliza ou a humilhação que indigna, o que já poderia ser entendido como um primeiro exercício do poder de ação que, mesmo que exercido nas brechas do cotidiano, precisa ser incentivado, nutrido, estimulado pela escola. É neste sentido que tratamos aqui da constituição de experiência da forma como a mesma foi conceituada por Thompson (2015), ou seja, uma experiência que se constitui no coletivo como uma dimensão basilar na formação.

À vista disso, as experiências educativas precisam ser construídas por meio de vínculos positivos que favoreçam valores como a solidariedade, o respeito, a justiça e a valorização da vida. Afinal, como afirma Cyrulnik, sem experiência não há identidade.

Há múltiplas maneiras de constituir experiências significativas que fortaleçam a identidade dos estudantes. Uma delas, que vale a pena ser destacada, passa pelo próprio aprendizado de se tornar e de se reconhecer estudante, como alguém que não

só consome informações, mas como alguém capaz de (re)construir conhecimentos. Para isso, é preciso aprender a ser autônomo e a desenvolver o artesanato intelectual.

Estudar não é um dom natural, é algo que se aprende...

Ensinar a estudar, de certa forma, também tem a ver com o desenvolvimento e a ampliação do poder de agir, já que o movimento de construção para autonomia envolve a prática de um “artesanato intelectual”³, que permita aos sujeitos aprimorar cada vez mais sua capacidade de analisar, refletir, comparar, estabelecer relações, questionar, hipotetizar, aplicar, extrapolar, sintetizar, avaliar, classificar, imaginar, discriminar, ordenar, organizar, categorizar etc.

Para tanto, essas capacidades precisam ser ensinadas para que possam ser aprendidas, já que não se desenvolvem espontaneamente, ou seja, não se trata de um dom natural. Tais capacidades referem-se, assim, a conteúdos, procedimentos e processos que são responsabilidade de todas as áreas do conhecimento, e que, portanto, precisam planejar conjuntamente ações nas quais estes conhecimentos se convertam tanto em objeto de ensino, quanto em objetivo de aprendizagem.

Por fim, ensinar a estudar se configura como uma das ações voltadas ao desenvolvimento do poder de agir dos estudantes, que não se reduz ao ensino de técnicas e procedimentos, mas que envolve, sobretudo, a participação ativa em processos decisórios, a prática cotidiana da relação dialógica, o compartilhamento de experiências, o aprofundamento e a valorização de todos os campos de conhecimento, o respeito à diversidade. Para concluir, retomamos a epígrafe deste texto para ressaltar o fato de que formar envolve o desenvolvimento tanto da sensibilidade quanto da inteligência, só assim reencontraremos o caminho para uma educa-

ção que esteja voltada à autonomia dos estudantes, numa perspectiva emancipatória.

Referências bibliográficas

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COUTO, M. **E se Obama fosse africanando?** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CYRULNIK, B. **Dizer é morrer**: a vergonha. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

FORTINO, S.; LINHART, D. Comprendre le mal-être au travail: modernisation du travail et nouvelles formes de pénibilité. **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo (Relet)**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 25, p. 35-67, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação** – escritos de Educação e Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

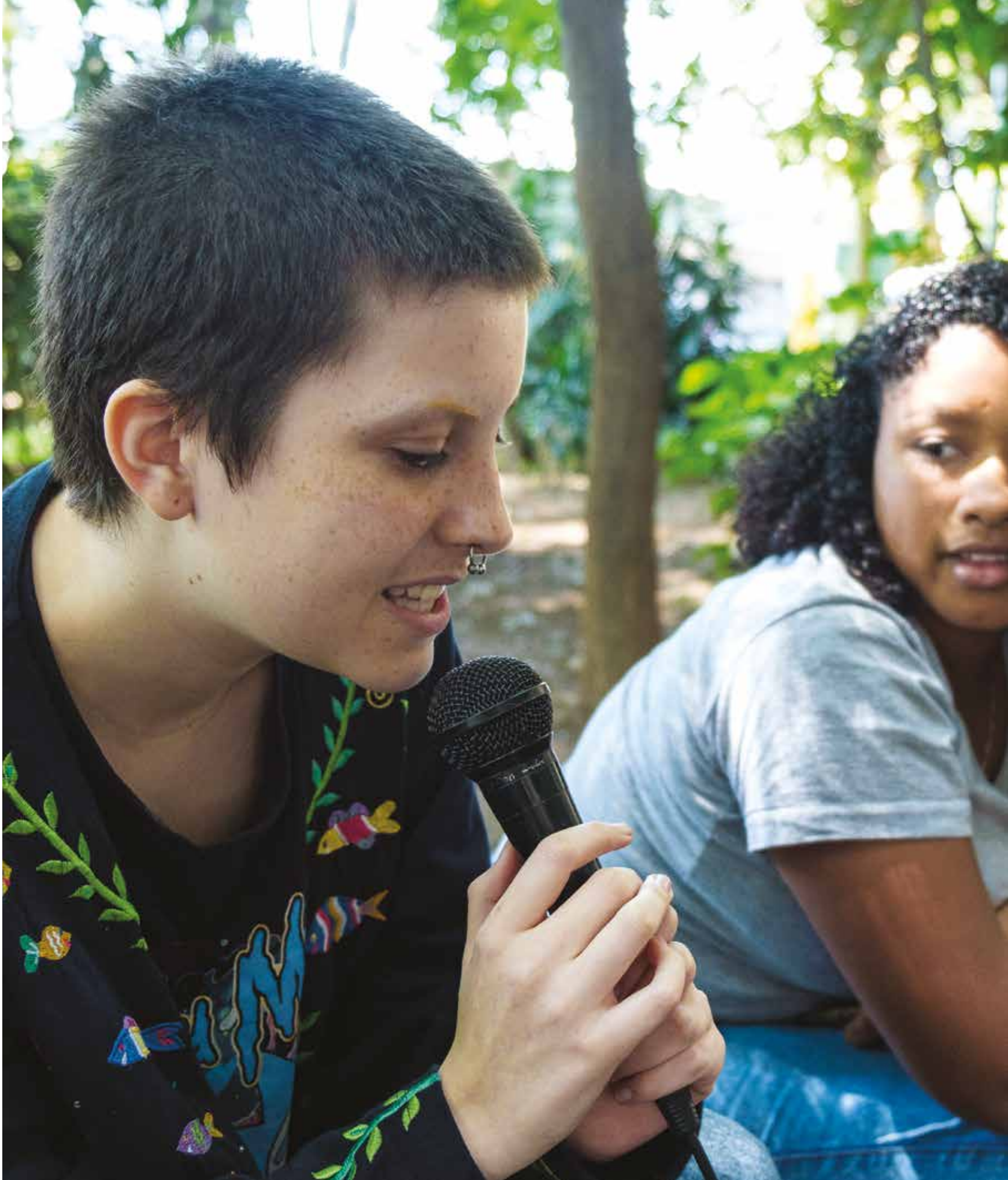
PEREIRA, R; Rigolon, W. O. Assistente de direção de escola: imagens, labirintos e caminhos possíveis. *In: Magistério/Secretaria Municipal de Educação. N.5 – São Paulo/ SME/COPED*, 2018.

RIGOLON, W. O. As múltiplas (con)figurações da ação pedagógica: insurgências possíveis. *In: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas/ Org. Gisele Barreto Cruz; Claudia Fernandes; Silvana Mesquita. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe/ DP et alii*, 2020.

SENNETT, R. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2015.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Vol. I: a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

³ A expressão “artesanato intelectual” foi cunhada por Charles Wright Mills e pode ser aprofundada a partir da seguinte obra: “Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios” publicada pela editora Jorge Zahar.



Uma questão de escolha



No ano de 2021 os estudantes da 2ª série das quatro EMEFM em tempo integral puderam, pela primeira vez, optar pela área de conhecimento na qual desejam aprofundar seus estudos. O estudante Robert dos Santos Silva, da EMEFM Professor Derville Allegretti, escolheu a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, e relatou como foi essa experiência.

Como você se sentiu ao ter a oportunidade de escolher uma área de conhecimento?

Primeiramente, me senti honrado ao realizar uma escolha tão importante e essencial. Eu estava ansioso para escolher uma área de conhecimento.

O que você levou em consideração para fazer essa escolha? Achou difícil escolher?

Eu levei em consideração o meu futuro, pensei nas profissões que quero seguir. Outro ponto que pesei para fazer a escolha de maneira certa foi pensar nas disciplinas que mais tenho dificuldade. No início, foi extremamente difícil escolher, eu estava completamente tenso até então. Porém, no decorrer da semana, acabei ficando menos nervoso e pensando sobre a escolha.

Acha importante ter a opção de escolher?

Na minha opinião, acho de extrema importância a escolha ser do jovem. Acredito que a formação escolar pode acabar se fortalecendo mais, quando o estudante tem a chance de escolher os conhecimentos nos quais vão se aprofundar. No momento em que o jovem pode escolher, ele sente que o seu futuro chegou. Ele passa a pensar na área que pode ajudá-lo a ter o futuro emprego dos seus sonhos.

O que você mudaria naquilo que foi oferecido?

Para mim, não mudaria nada daquilo que me foi oferecido. Mas talvez alguns estudantes mudasse o horário que, às vezes, pode se tornar cansativo. Na minha opinião nem isso eu mudaria, já que gosto de passar mais tempo estudando, e acho que acabo me dedicando bem mais aos estudos.

Quais são as suas expectativas?

Minhas expectativas são bem amplas. De forma sucinta, minhas expectativas são altas. Eu quero conseguir passar no vestibular de psicologia e biomedicina e, com a escolha das áreas de conhecimento, acabo tendo uma base maior, já que desde o início poderei focar.

Imagem: Freepik



Currículo da Cidade – Ensino Médio

UM DOCUMENTO HISTÓRICO COM:

Camila Caffaro, Cintia Polomares e Marcelo Henrique Picolo Naves

Camila Caffaro: Professora na EMEFM Prof. Derville Allegretti, leciona o componente curricular Arte e participou do Grupo de Trabalho (GT) organizado para a elaboração do Currículo da Cidade – Ensino Médio.

Cintia Polomares: Professora na EMEFM Prof. Derville Allegretti, leciona o componente curricular Língua Portuguesa e participou do Grupo de Trabalho (GT) organizado para a elaboração do Currículo da Cidade – Ensino Médio.

Marcelo Henrique Picolo Naves: Professor na EMEFM Rubens Paiva, leciona o componente curricular Filosofia e participou do Grupo de Trabalho (GT) organizado para a elaboração do Currículo da Cidade – Ensino Médio.

O CURRÍCULO DA CIDADE – ENSINO MÉDIO, primeiro documento curricular municipal para esta etapa de ensino, busca alinhar as orientações curriculares à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às novas orientações federais para o Ensino Médio. Ele encerra o processo de atualização curricular iniciado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em março de 2017.

Relatem um pouco da história dessa construção. Quais foram as provocações iniciais?

CAMILA E CINTIA:

Nós fomos convidadas para participar do grupo de estudos realizados em 2019, para a criação da parte do currículo da área de Linguagens e suas tecnologias. Foi um trabalho que demandou uma responsabilidade muito grande dos envolvidos, por se tratar do primeiro documento curricular para o Ensino Médio do município de São Paulo. Inicialmente, buscamos entender as particularidades do Ensino Médio que, ressalte-se, é restrito a poucas unidades escolares. Na sequência, propusemo-nos a compreender as necessidades mais urgentes, para que os jovens possam ser inseridos num ensino de qualidade, de forma a assegurar seu desenvolvimento pleno. Os grupos de trabalho para essa construção aconteciam presencialmente, no entanto, após alguns encontros, as reuniões passaram a ser remotas, devido à pandemia. Este fato tornou o processo um pouco mais demorado e desafiador.

MARCELO:

Desde 2015 reuniões e fóruns com representantes das EMEFM's vinham acontecendo tendo como objetivos avançar nas práticas pedagógicas, constituir currículo e matriz, e fortalecer as escolas de ensino médio da rede municipal. Toda essa caminhada partiu do pressuposto que as/os estudantes do ensino médio devem ter respeitada a sua di-

versidade e os seus direitos, onde a escola deve ser um efetivo ambiente democrático, inclusivo e propício para o desenvolvimento integral das/os jovens. A construção do currículo do ensino médio, especificamente no Grupo de Trabalho de Ciências Humanas do qual participei, considerou tudo isso e buscou um referencial epistemológico múltiplo, rompendo com o eurocentrismo. Neste sentido, ganhou espaço os saberes e os conhecimentos elaborados pelos povos originários, pela nossa ancestralidade africana, pelas mulheres e pelos feminismos, e pelas lutas e movimentos em defesa dos direitos humanos.

Como foi a escuta dos envolvidos no processo de elaboração do documento?

CAMILA E CINTIA:

Convidar professores que atuam no ensino médio municipal foi essencial para as discussões e levantamento dos desafios reais de quem está, de fato, no chão da escola. Essa parceria permitiu a construção de um currículo possível e contemporâneo, cujo foco é o desenvolvimento integral do estudante.

MARCELO:

Os trabalhos da área de Filosofia, dentro do GT de Ciências Humanas, se deram sob a coordenação do professor Renê Trentin. O primeiro passo foi a apresentação dos métodos, programas, conteúdos e planos de aula desenvolvidos por professores de

Filosofia da rede municipal de ensino que participaram do GT. A sistematização dessas experiências levou à categorização de “áreas” e “temas” da Filosofia, sendo insumo para organizar um primeiro esboço do que viria a ser o currículo. Ganhou destaque a importância dada às Filosofias africana, oriental, ameríndia, feminina e feminista, dos grupos sociais periféricos e das/os trabalhadoras/es. É claro que a História da Filosofia por assim dizer “tradicional” sempre teve o maior espaço. A partir dessa coleta de experiências e análises, a construção do currículo de Filosofia foi feita por meio de uma exaustiva elaboração e revisão conjunta das várias versões que eram sendo confeccionadas, até chegar em sua configuração final.

Qual a importância do Currículo da Cidade – Ensino Médio para a Educação Municipal Paulistana?

CAMILA E CINTIA:

O currículo da Cidade vai garantir o acesso a aprendizagens iguais a todos os estudantes do município de São Paulo. Este documento é importante, para que todos tenham contato com o Novo Ensino Médio de uma forma efetiva e muito bem planejada. Todos os estudantes do ensino médio terão o direito a escolher os percursos de aprendizagem que mais têm afinidade e ainda, ter a parte comum do currículo que apresentará aprendizagens essenciais para o estudante nessa etapa de ensino.

MARCELO:

Como todo currículo, o “Currículo da Cidade – Ensino Médio” cumpre a função de orientar o planejamento e os planos de aula na rede municipal de ensino. No caso específico das EMEFM's e da EMEBS Hellen Keller, reforça a qualidade do ensino médio municipal e ressalta a especificidade e a importância de cada componente curricular, todos eles necessários para a formação integral das/os estudantes de nossas escolas.

Quais os principais desafios?

CAMILA E CINTIA:

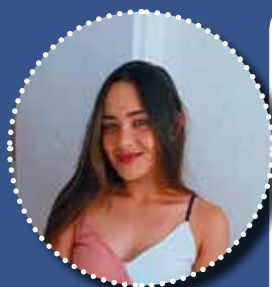
Trabalho interdisciplinar entre os docentes ainda é visto com um pouco de desconfiança. A mudança em relação a esse trabalho em conjunto é algo que deve ser promovido e incentivado diariamente, já que muitos se mostram relutantes em mudar posturas pedagógicas tradicionais. A articulação dos professores da mesma área será um desafio para a gestão escolar, porque, somente assim, o currículo poderá ser trabalhado com sucesso. A atuação interdisciplinar e transdisciplinar entre as áreas permitirá a construção de conhecimento e aprendizagens significativas para os jovens estudantes. Além disso, para que o currículo possa ser aplicado e implementado com sucesso, será primordial que aconteçam formações periódicas para os docentes.

MARCELO:

A implementação do currículo só é possível se forem proporcionadas as melhores condições de estudos e de vivência escolar para as/os adolescentes e jovens das EMEFM's e da EMEBS Hellen Keller. Isso exige que as/os professoras/es dediquem tempo para estudos e planejamentos individuais e coletivos, que haja articulação entre as áreas de conhecimento e entre os componentes curriculares dentro de uma mesma área e que a perspectiva de “cidade educadora” e os conceitos de educação integral, equidade e educação inclusiva sejam efetivados. Neste sentido, é necessário que sejam planejados o acesso dos estudantes aos diversos equipamentos culturais da cidade, assim como a Universidades e outros espaços que possam fomentar a aprendizagem de maneira integral. Também é fundamental que haja o pleno desenvolvimento dos espaços e estruturas de participação democrática na escola, expediente imprescindível para a formação cidadã das/os adolescentes e jovens; e que se considere as especificidades da juventude trabalhadora, que necessita do ensino médio noturno, no planejamento de diferentes ações e atividades.

Com a palavra...

...OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO



Yasmim Bernardino dos Santos, estudante da EMEFM Antônio Alves Veríssimo

Há um tempo atrás, quando eu ainda era uma criança pentelha e pensante, sempre questionava a mim mesma como seria quando eu finalmente entrasse no ensino médio, porém este não era um assunto ao qual eu me preocupava, afinal faltavam ainda tantos anos. Enquanto a minha vez não chegava, eu observava sempre com muita atenção a vez dos outros, na esperança de me espelhar em alguma geração à frente da minha, o que era, na verdade, uma bobagem, pois cada ser humano é único no mundo e cada geração é uma.

Quando entrei no ensino médio, vi nascer dentro de mim um “eu” completamente diferente de tudo o que um dia acreditei que seria, e apesar de existirem dias em que ir para a escola era uma grande chatice da obrigatoriedade, também existem aqueles dias em que vamos pelo puro prazer de estar em contato com o conhecimento trazido por cada existência ali presente.

Depoimentos

Minha escola é única

Para mim, o que torna o ensino médio da minha escola especial, é toda a preparação que nos foi dada anteriormente. É cada profissional que passou por mim, ajudando a construir minha escada da vida e subir sempre mais alto. São as broncas que me foram e são dadas sempre para o meu bem. É o sorriso e a vontade de ensinar, mesmo que a situação atual seja preocupante e desesperadora. É a alegria dos alunos quando o prato do dia é arroz, feijão e carne ou quando temos duas aulas seguidas de educação física. É a união de todos com um só objetivo: SER MELHOR A CADA DIA.

Há uma imensidão de coisas que tornam a escola especial, só depende de nós mesmos enxergarmos isso. O que torna o ensino médio do Veríssimo especial são todas as pessoas, histórias e vivências que por ali passaram.

Meu nome é Mariana Sacute, tenho 18 anos e estudo na escola Vereador Antonio Sampaio há 4 anos.

No meu primeiro dia de aula do Ensino Médio, eu estava morrendo de medo. Havia acabado de chegar em São Paulo e tudo era novo. Cidade nova, casa nova e o mais desafiador para um adolescente: escola nova.

O que mais me surpreende é que, desde o primeiro dia, eu me senti acolhida. Todos os professores fizeram com que eu sentisse que estudava lá desde sempre.

Era totalmente diferente de outras escolas que eu havia estudado. Ali todos os talentos eram valorizados e todos eram escutados.

Foi o primeiro lugar onde me senti segura para ser quem eu era. Me sentia à vontade para vestir as roupas que

gosto, para dar minha opinião e me impor. Foi onde me senti aceita em relação à minha sexualidade, porque foi a primeira vez que olhei ao redor e encontrei pessoas como eu. E toda individualidade ali era respeitada.

Esses anos no VAS foram fundamentais para a minha construção como pessoa. Eu aprendi não só as disciplinas como aluna, mas aprendi também a sempre tentar ser uma melhor Mariana. Aprendi a não ter vergonha de expor minhas dúvidas, a questionar. Aprendi a oferecer ajuda ao próximo, pois me ofereceram quando eu precisei.

O VAS sempre vai ser o melhor exemplo que tenho de escola, em relação ao ensino e à diversidade, seja qual for. Foi ali onde eu tive coragem de realmente participar, pois tinha pessoas me incentivando e acreditando em mim.



Mariana Sacute, estudante da EMEFM Vereador Antonio Sampaio



Vitor Figueira Ramiro, estudante da EMEFM Professor Derville Allegretti

Para mim o Derville abriu várias portas principalmente pro meu autoconhecimento. Entrei como uma pessoa bem fechada e com muita coisa guardada dentro de mim, e com muito medo de mudar de escola e de conhecer outros lugares. Mas o Derville inteiro sempre me acolheu, desde os pro-

fessores, até os alunos. Entrei no grupo de teatro que me deixou ainda mais seguro, e em questão de semanas eu já me sentia realmente parte da escola. O Derville foi e está sendo muito bom pro meu amadurecimento profissional e pessoal.

Com a palavra...

...OS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO

Em meados de 2014 e com início em 2015 foi proposta uma formação em SME para as escolas de Ensino Médio, que totalizavam 08 (oito) escolas. Estes encontros ocorreram até o ano de 2018, sendo que participei de todos eles. No ano de 2019 passamos a contar também com o Ensino Médio Bilingue em uma das EMEBS. Estes encontros formativos culminaram na construção do **Currículo da Cidade – Ensino Médio** durante o ano de 2020, onde atuei ativamente, como participante no GT de Química.

Antes de qualquer coisa, é preciso pontuar que as Unidades Educacionais estão dispersas nas diferentes regiões da cidade. Em virtude disso, até a proposição desta formação, nós, que estamos nas escolas, não tínhamos conhecimento do que realmente acontecia nas outras EMEFM. Assim, o primeiro passo destas formações foi uma breve apresentação de cada escola, de suas propostas pedagógicas e de seus atores. Acredito que, a partir desta primeira formação, realmente constituímos a rede do Ensino Médio na Rede Municipal de Ensino. O passo seguinte foi discutir temas que achávamos pertinentes ao Ensino Médio, com o intuito de ter uma escola que fizesse mais sentido a todos. Esta construção foi realizada em um pequeno grupo de representantes das unidades escolares e, posteriormente, ocorreu o compartilhamento das discussões com os pares, caracterizando um movimento coletivo, articulado e próximo aos territórios. Com nossas interações, chegamos até a realizar encontros regionais entre duas ou mais escolas e foi promovido o 1º Encontro Municipal do Ensino Médio, quando foi possível debater nossos problemas, desafios e a troca de experiências, com a participação dos professores e estudantes.

Outro destaque dos nossos momentos de formação foi a possibilidade de discutir as mudanças realizadas pelo governo federal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) para o Ensino Médio, com

leitura (também nas escolas) e discussão dos possíveis impactos para o dia a dia das nossas unidades escolares.

Durante as formações, verificou-se a necessidade de conhecer melhor o público para qual está voltado o Ensino Médio. Assim, elaboramos um questionário sociocultural cujas questões visaram à coleta de informações e de opiniões. Este questionário foi respondido pelos educandos de todas as unidades escolares com Ensino Médio, de forma *on line* nas salas de informática, permitindo uma melhor organização das unidades escolares, uma vez que os estudantes puderam responder no momento mais apropriado, por exemplo, com o acompanhamento dos intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) no caso dos estudantes surdos.

Este procedimento foi repetido no início do ano de 2020, pois nossos estudantes mudaram e era pertinente saber se o mesmo teria ocorrido com sua visão sobre as escolas. Logo em seguida a este questionário tiveram início os GTs para a elaboração do **Currículo da Cidade – Ensino Médio**.

São Paulo é uma cidade marcada pela pluralidade, de modo que concentra elementos que ocorrem em todo o nosso país. Desta forma, é de suma importância construirmos um currículo que, não somente abranja as diferenças e peculiaridades, como também seja atrativo para os estudantes. Esta é a nossa proposta, que tem como principal desafio envolver os estudantes com as propostas desta escola, agora aberta a novas formas de ensino. Não falamos mais em conteúdos, mas nesse momento precisamos que os educandos adquiram as habilidades e competências necessárias para encarar o mundo fora da escola.

Profa. Dra. Nancy C. Masson

Professora de Química na EMEFM Vereador Antonio Sampaio, e participou do GT para elaboração do Currículo da Cidade – Ensino Médio.

Magistério – uma história de resistência

Frederico Martins Scatena

Frederico Martins Scatena é professor aposentado da EMEFM professor Derville Allegretti, tendo atuado por 30 anos na docência do Curso Normal de nível médio (antigo Magistério) nesta escola.

A EMEFM Professor Derville Allegretti atualmente oferece o único curso de Magistério do Estado de São Paulo.

Autorizado pelos Conselhos Nacional e Municipal de Educação, forma professores da Educação Infantil (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) e das etapas iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo aceito para ingresso na carreira em diversos concursos públicos do país. Aceita o ingresso tanto de estudantes ao término do Ensino Fundamental quanto daqueles que já tenham concluído o Ensino Médio. O Prof. Frederico Martins Scatena relatou, em uma conversa, parte dessa história de resistência.

“A primeira turma deste curso na escola teve início em 1982. Voltado para a formação de professores, vem formando profissionais altamente qualificados e que ocupam, hoje, cargos na gestão, na docência e também em posições estratégicas na Secretaria Municipal de Educação.

Ingressei como docente nesta unidade Educacional em 1989 e lá me aposentei no ano de 2019, tendo exercido a função de professor de diferentes componentes curriculares do *Curso Normal de Nível Médio*, antigo *Magistério*, além de ter sido designado Coordenador Pedagógico responsável pelo Ensino Fundamental nos anos de 2018 e 2019.

Quando iniciei minha jornada na, hoje, EMEFM Professor Derville Allegretti, ela ainda se chamava EMPSG Professor Derville Allegretti e o ingresso dos novos estudantes (inclusive os do Magistério) se dava por meio de uma prova de admissão, o “Vestibulinho”. Chegamos, inclusive, a ter esta prova organizada pela Fundação Vunesp. No decorrer dos anos, a quantidade de turmas deste curso foi crescendo muito e chegamos a contar com o ingresso de oito turmas de primeira série.

No ano de 1996, com a publicação da (então) nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/96), começa um movimento nacional de fechamento dos cursos de magistério, restando apenas alguns, como no Rio de Janeiro e no Paraná,

por exemplo. Estas mudanças acabaram por diminuir o interesse dos estudantes pelo curso, com receio de não conseguirem autorização para docência ao término dos estudos. Mesmo assim, o curso permaneceu funcionando.

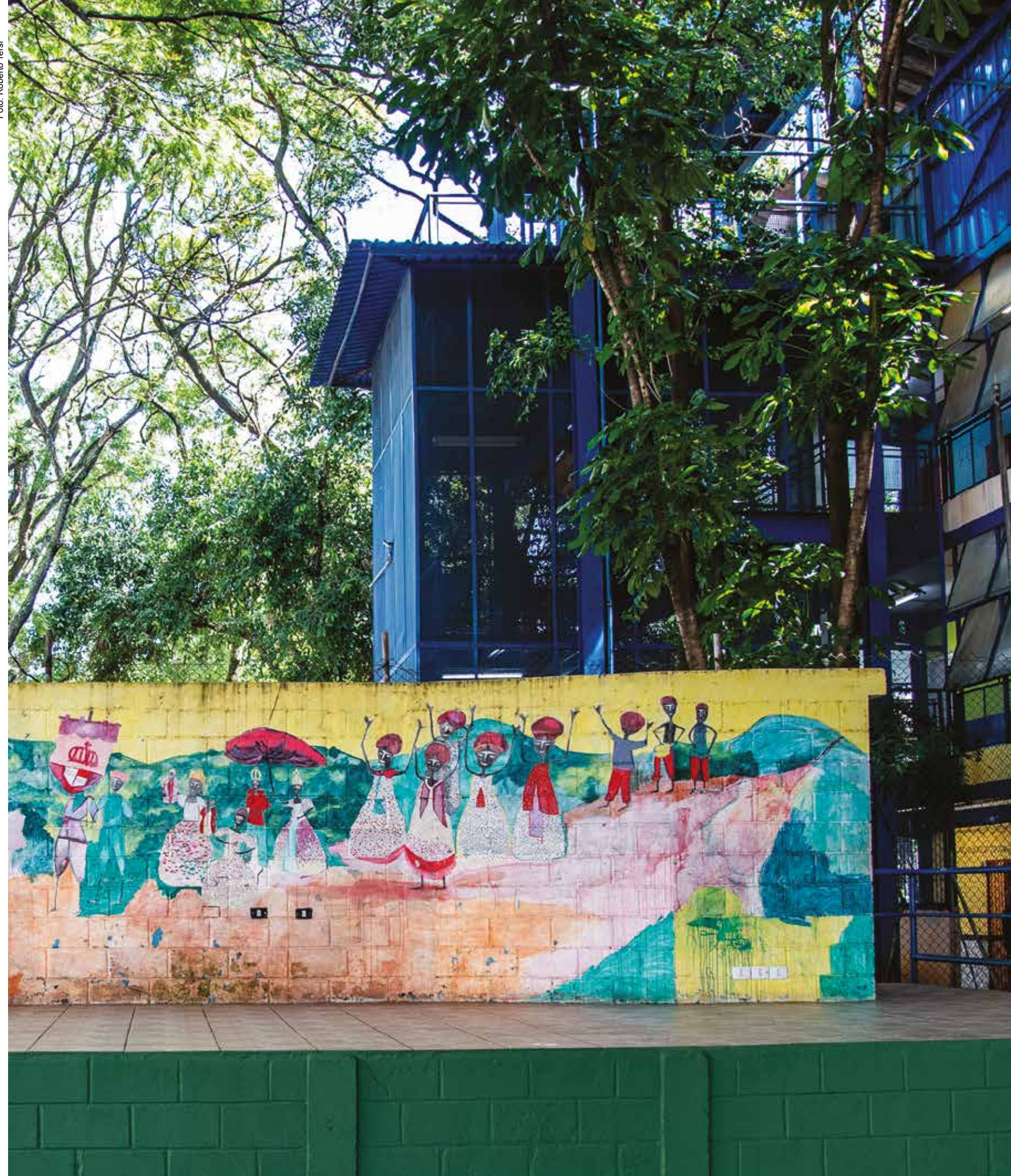
No ano de 1999, recebemos da Secretaria Municipal de Educação a orientação de que fossem suspensas as novas matrículas no Magistério e nos foi dado o prazo de um ano para reformularmos o curso e solicitarmos a autorização para sua continuidade. Foi então montada uma comissão com diversos profissionais da escola, dentre os quais eu (já aposentado), Profª Regina Lúcia Cury (já aposentada) e Profª Ângela Nora Tannus (ainda na ativa). Utilizamos a matriz curricular de um *Curso Normal Superior* como base. E, concomitante com nossas funções na escola, estudamos profundamente a legislação durante todo aquele ano, em especial o artigo 62 da LDB 9394/96 combinado com as resoluções CNE/CEB nº 03/98, 01/99, 02/99 e pareceres CNE/CEB nº 01/98 e 01/99, procurando atender também, dentro das características do curso, em especial o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 04/99 e parecer CNE/CEB 16/99.

Ao término do ano de 1999, apresentamos a proposta de reformulação do *Curso Normal de nível Médio* da EMEFM Professor Derville Allegretti, que foi aprovado em âmbito municipal e encaminhado para o Conselho Nacional de Educação, obtendo aprovação para matrículas já a partir do ano de 2000, através do parecer CEB nº 01/99. Obtivemos também autorização do Conselho Municipal de Educação com o parecer CME nº 23/00.

O Conselho Municipal de Educação analisa, com base em relatórios bianuais, o desempenho dos estudantes deste curso e vem aprovando a sua continuidade.

Fazer parte da história do Magistério (agora, *Curso Normal*) é uma honra, assim como fico muito orgulhoso em dizer que somos a única escola de todo o estado que pode oferecer o *Curso Normal* com habilitação plena para a docência na Educação Infantil e as etapas iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA).”

Foto: Roberto Tersi



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

Disponível também em: <educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br>



CIDADE DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO