



**CIDADE DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

Ensino Médio

CURRÍCULO DA CIDADE

**SUBSÍDIOS DE APOIO E ORIENTAÇÃO À IMPLANTAÇÃO
DO CURRÍCULO DA CIDADE NO ENSINO MÉDIO**

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Bruno Covas

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME

Fernando Padula

Secretário Municipal de Educação

Minéa Paschoaleto Fratelli

Secretária Adjunta de Educação

Malde Maria Vilas Bôas

Secretária Executiva Municipal

Pedro Rubez Jeha

Chefe de Gabinete



**CIDADE DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO



CURRÍCULO DA CIDADE

Ensino Médio

SUBSÍDIOS DE APOIO E ORIENTAÇÃO À IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE NO ENSINO MÉDIO

SÃO PAULO, 2021

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Daniela Harumi Hikawa

Coordenadora

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO - NTC

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Diretor

EQUIPE TÉCNICA - NTC

Claudia Abrahão Hamada

Clodoaldo Gomes Alencar Junior

Jaqueline Calado Luiz

Jussara Nascimento dos Santos

Lisandra Paes

Patrícia Ferreira da Silva

Viviane Aparecida Costa

**DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL
E MÉDIO - DIFEM**

Carla da Silva Francisco

Diretora

EQUIPE TÉCNICA - DIFEM

Cíntia Anselmo dos Santos

David Capistrano da Costa Neto

Felipe de Souza Costa

Gilson dos Santos

Heloísa Maria de Moraes Giannichi

Humberto Luis de Jesus

Karla de Oliveira Queiroz

Katia Gisele Turolo da Nascimento

Leandro Alves Dos Santos

Márcia Vivancos Mendonça da Silva

Mayra Pereira Camacho

Nelsi Maria de Jesus

Rosângela Ferreira de Souza Queiroz

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - DIEE

Cristhiane de Souza

Diretora

EQUIPE TÉCNICA - DIEE

Ana Claudia dos Santos Camargo

Célia Pereira Ramos Chaves

Luciana do Nascimento Crescente Arantes

Luciana Xavier Ferreira

Marcia Regina Marolo de Oliveira

Maria Alice Machado da Silveira

Marineusa Medeiros da Silva

CENTRO DE MULTIMEIOS

Magaly Ivanov

Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE

Ana Rita da Costa

Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli

Simone Porfirio Mascarenhas

APOIO

Roberta Cristina Torres da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Currículo da cidade : Ensino Médio : subsídios de apoio e orientação à implantação do currículo da cidade no Ensino Médio. - São Paulo : SME / COPED, 2021.

72 p. : il.

Bibliografia

1. Ensino Médio. 2. Educação - Currículos. 3. Formação de professores. I. Título.

CDD 373

Código da Memória Documental: SME5/2021
Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede - CRB-8/5877



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>

Consulte o acervo fotográfico disponível no Memorial da Educação Municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/centro-de-multimeios/memorial-da-educacao-municipal/
Tel.: 11 5080-7301 e-mail: smecopedmemorialeducacao@sme.prefeitura.sp.gov.br

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL

Carla da Silva Francisco

Claudio Maroja

Lisandra Paes

Wagner Barbosa de Lima Palanch

ASSESSORIA PEDAGÓGICA GERAL

Rodnei Pereira

Valéria de Souza

Walkiria de Oliveira Rigolon

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DOS TEXTOS

Lisandra Paes

Rodnei Pereira

Valéria de Souza

Walkiria de Oliveira Rigolon

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no âmbito da parceria PRODOC 914 BRZ 1147, cujo objetivo é fortalecer a governança da Educação no Município de São Paulo por meio de ações de inovações à qualidade educativa e à gestão democrática.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste relatório não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

AGRADECIMENTOS

A todos os profissionais que participaram, direta ou indiretamente, da elaboração destes textos.

ÀS EDUCADORAS E AOS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO,

Dando continuidade ao processo de implementação do Currículo da Cidade – Ensino Médio, estes **Subsídios** constituem-se como um dos desdobramentos de toda a discussão fomentada durante os GTs de construção do **Currículo da Cidade – Ensino Médio** e da proposição de mudanças estruturais presentes em documentos norteadores como a BNCC (2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, entre outros.

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.

Nesse sentido, este documento apresenta possibilidades de (re) organização do Ensino Médio, baseadas nos princípios e diretrizes que estão em diversos documentos norteadores, prevendo inclusive 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.

Nosso propósito é que os **Subsídios de Apoio e Orientação à Implantação do Currículo da Cidade no Ensino Médio** orientem o trabalho na Unidade Educacional e, mais especificamente, na sala de aula, consolidando as políticas de equidade e de educação inclusiva.

Estes **Subsídios** não foram pensados de modo complementar ao Currículo da Cidade, mas constituintes desse documento, que abarca diversos saberes e que tem, como principal finalidade, garantir a aprendizagem de estudantes no Município de São Paulo. Para tanto, não perdemos de vista os princípios que visam à garantia da: equidade, colaboração, continuidade, relevância, contemporaneidade, educação integral e, como não poderia deixar de ser, da educação inclusiva, que pressupõe o respeito e a valorização da diversidade, a qual nos constitui como sujeitos e cidadãos de uma cidade multifacetada. Assim, este documento faz parte de uma coleção que comporá a formação continuada de profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, à medida que apresenta discussões importantes para que as mudanças estruturais propostas ganhem vida e passem a ser uma realidade possível na ação docente.

Finalmente, nosso desejo é que os Subsídios fortaleçam os Projetos Político-Pedagógicos, redimensionem olhares para discussões mundiais e que, sobretudo, continuem a garantir a aprendizagem de estudantes.

Bom trabalho!

Fernando Padula

Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

UNIDADE 1

NOVOS CAMINHOS PARA O ENSINO MÉDIO	9
Para começo de conversa... ..	11
O Ensino Médio: um pouco de sua história	15
O que mudou no Ensino Médio?	17
Juventudes e sua diversidade: novas ações educativas	19
Currículo da Cidade - Ensino Médio: caminhos possíveis	22
Relação dialógica e a escuta ativa dos jovens	23
Participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem	25

UNIDADE 2

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA.....	29
O Projeto Político-Pedagógico como irradiador das práticas curriculares.....	31
Transformando experiências em aprendizagens	38
Garantindo a apropriação do Currículo da Cidade - Ensino Médio pela comunidade escolar	40
Organização de tempos, espaços e ambientes	42
A escola como território compartilhado.....	47

UNIDADE 3

A (RE)ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO	49
O Currículo da Cidade - Ensino Médio: a Formação Geral e os Itinerários Formativos	51
A trajetória escolar dos estudantes da rede municipal da cidade de São Paulo.....	55
Processos de avaliação no novo Ensino Médio	59
Como apoiar o estudante na (re)elaboração de seu projeto de vida?.....	61
A organização dos tempos e espaços no contexto do Novo Ensino Médio	63
Referências	69

UNIDADE 1

NOVOS CAMINHOS PARA O ENSINO MÉDIO



NOVOS CAMINHOS PARA O ENSINO MÉDIO

Para começo de conversa...

Implementar um currículo é uma tarefa complexa. Isso porque, no campo das políticas públicas, a fase de implementação de uma política diz respeito ao momento em que, após tornar-se agenda e ser formulada, tal política deve ser colocada em prática (LOTTA, 2014).

Como explica Lotta (2014), as políticas públicas são compostas por 4 fases:

- agenda (definidos os assuntos debatidos publicamente);
- formulação (quando são elaborados seus conteúdos e planos de ação);
- implementação (quando as políticas são traduzidas em prática) e
- avaliação (quando os resultados das políticas implementadas são analisados, em comparação com o momento de formulação).

Sendo assim, nestes subsídios, estão em discussão os aspectos relativos à fase de implementação, que têm um nível de complexidade específico, pois o que entram em jogo são, antes de mais nada, as concepções de juventudes, de práticas educativas no ensino médio, que são construídas por todos os atores envolvidos no processo de implementação, de currículo e, até mesmo, dos conteúdos específicos de cada área, de ser humano, mundo, sociedade, entre tantas outras esferas que compõem o trabalho educativo específico para a etapa da Educação Básica em discussão.

A escola, na condição de um lócus que concretiza a educação como política de atenção básica, tem muita capilaridade na cidade de São Paulo, tornando-se, para a maioria da população, a principal - e, às vezes, a única - instituição pública com a qual a população tem contato direto e constante. Por isso, dada a abrangência do trabalho educativo, a superdiversidade (VERTO-VEC, 2007; BLOMMAERT; RAMPTON, 2011; MOITA-LOPES, 2013) e as características dos diferentes territórios nos quais estão as escolas de Ensino Médio, bem como dos grupos sociais que nelas convivem, consideramos que implementar políticas educacionais é uma atividade de grande complexidade.

No caso da implementação de um currículo, não basta que ele esteja no papel. Isso porque as concepções e referências de cada um de nós, profissionais da educação, estão presentes quando planejamos estratégias para colocar tal currículo em prática.

Para tanto, temos que tomar decisões que não são fáceis, mas que dependem de como nos apropriamos do currículo, de como pensamos em traduzi-lo nas práticas cotidianas, equilibrando regras, valores e normas legais com a autonomia que podemos construir para planejar e executar as práticas educativas.

Para que a implementação do currículo seja democrática, o documento também precisa ser submetido à apreciação dos estudantes, dos educadores das escolas, das famílias e da comunidade escolar como um todo. Por isso, é fundamental que toda a equipe gestora assuma o compromisso de pautar o currículo em reuniões coletivas com os outros órgãos e colegiados que circundam e compõem a escola, de modo a incluir todos esses atores no processo de tomada de decisões que a tradução de um currículo em prática exige.

Ainda que as equipes escolares se esforcem para envolver todos os grupos mencionados anteriormente, atores em um movimento de implementação curricular, é importante que tenhamos consciência de que se trata de uma atividade complexa. Engajar estudantes e suas famílias em qualquer atividade que envolva tomada de decisões e participação conjunta com os profissionais que atuam nas unidades escolares é um desafio considerável.

Isso porque quando pensamos em envolvimento e participação tendemos a idealizar os mesmos níveis de engajamento e execução de tarefas de todas as pessoas. Idealizamos, ainda, os mesmos níveis de consciência, a construção de consensos e concordâncias de forma mais imediata. Quando o assunto é o trabalho escolar, temos uma tradição constituída no desejo de que todas as pessoas façam as mesmas coisas, do mesmo jeito, e os que não conseguem, não querem, questionam ou se recusam a fazer tais coisas são considerados desviantes, inimigos, sujeitos que atrapalham, e que, portanto, precisam ser banidos, excluídos, ainda que tal processo de exclusão não seja explícito. Algumas vezes, esperamos que os desviantes retirem-se por si mesmos dos grupos. Outras vezes, ainda que de forma inconsciente, o grupo isola o desviante, provocando sua exclusão.

Engajar estudantes e famílias nas atividades escolares - a implementação de um currículo se revela como uma delas - é um compromisso das equipes gestoras e dos docentes, e tal compromisso, para se concretizar, depende de uma reflexão profunda de sua parte sobre respeito e gestão das diferenças e de uma tomada de consciência de que os ritmos de compreensão, envolvimento em atividades, assunção de tarefas não serão os mesmos. Nem todos se envolvem da mesma forma em nossas propostas, nem todos atenderão aos nossos chamados do mesmo jeito, o que faremos com aqueles que "se envolvem demais" e nos "incomodam", ultrapassando, por vezes, alguns limites nas suas atitudes, no seu envolvimento e nas relações estabelecidas nas escolas nas quais atuamos?

Para além desse questionamento, precisamos avançar, também, na forma como compreendemos um currículo como política educacional. Uma política é muito mais do que criar alternativas para resolver problemas. Nas palavras de Ball, Maguire e Braun:

Geralmente, essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática. Esse tipo de análise política “normativa”, em geral, “assume” a política como uma ‘preservação do aparato formal do governo de formulação de políticas’, ou [...] como a “única resposta plausível para as mudanças sociais e econômicas do Estado. O problema é que, se a política só é vista nesses termos, então todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos. As interações sociais desordenadas, desarrumadas, ditas criativas e banais – que Colebatch (2002) chama de “atividade política” das negociações e da construção de coalizões que, de alguma forma, vincula textos à prática – são apagadas. Professores, e um elenco cada vez mais diversificado de “outros adultos” que trabalham dentro e em torno das escolas, sem mencionar os estudantes, são deixados de fora do processo da política ou tomados simplesmente como cifras que “implementam”. Enquanto muitas políticas “feitas” nas escolas são “escritas” pelo governo, por suas agências ou investidores influentes, a formulação de políticas em todos os seus níveis e todos os seus locais, também envolve negociação, contestação ou luta entre os diferentes grupos que podem estar fora da máquina formal de elaboração de política oficial (2016, p. 13).

Os autores propõem que, para além de implementação, o mais adequado seria denominarmos o processo de atuação em políticas como “encenação” (livre tradução da expressão inglesa “enactment policy”), pois:

[...] queremos transformar a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes “interpretações” conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula, mas de maneiras que são limitadas pelas possibilidades de discurso. [Por isso], o que se entende por política [precisa ser] tomado como textos e “coisas” (legislação e estratégias), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados. A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas nos sujeitos. (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.13).

Embora concordando com os autores, entendemos que a expressão “implementação” apresenta um significado social mais abrangente. Por isso o adotamos neste material, com a ressalva de que

o que compreendemos por implementação abriga também o sentido de atuação e encenação em políticas públicas, como proposto por Ball, Maguire e Braun (2016).

A partir dessa justificativa, na produção do **Currículo da Cidade - Ensino Médio**, consideramos pertinente produzir este documento com o objetivo de subsidiar, de apoiar, orientar e estimular ações que auxiliem a implementação curricular. É importante ressaltar que estes subsídios não visam a prescrever ou a engessar o processo de implementação curricular nas escolas, ao contrário, o intuito é o de fomentar ações de estudo, análises e discussões que viabilizem o aprimoramento do trabalho já realizado nas escolas de Ensino Médio do município de São Paulo.

Acreditamos que só por meio de um trabalho, verdadeiramente coletivo entre todas as instâncias da rede (Escolas, Diretorias Regionais de Educação e Secretaria Municipal de Educação), poderemos promover mudanças significativas e duradouras, que possam gerar transformações autênticas e que, sobretudo, estejam sempre a favor do processo de aprendizagem de todos os estudantes desse segmento de ensino.

Nesse sentido, esta publicação visa a fortalecer um impulso cooperativo, tão necessário para melhoria do trabalho pedagógico, do clima escolar e, por conseguinte, da promoção de ações que repercutam na ampliação da autonomia de todos.

Assim, estes subsídios foram organizados a partir de temáticas insurgentes que precisam ser debatidas coletivamente - por meio de um processo de reflexividade crítica - para implementação do Currículo em convergência com o Projeto Político-pedagógico de cada unidade escolar. Dessa maneira, reiterando o fato de que o Currículo envolve uma multiplicidade de saberes, conhecimentos, culturas que constituem este documento de forma plural, não linear, expressando um processo em permanente construção e não como algo pronto e acabado, cabe às equipes planejar, conjuntamente, ações que visem à sua implementação por meio de ações concretas e que não fiquem somente no campo das ideias. Para tanto:

[...] faz-se necessária a instauração do compartilhamento de responsabilidades, a favor do trabalho verdadeiramente coletivo no interior das escolas. Para tanto, aspectos fundamentais precisam ser considerados, como: a confiança, o reconhecimento, a convergência de concepções acerca da função social da escola pública, das concepções de ensino, de aprendizagem, de avaliação. (PEREIRA e RIGOLON, 2018, p. 26).

Para saber mais!

Para compreender melhor as relações entre implementação e atuação em políticas educacionais, vale ler a obra “Como as escolas fazem as políticas. Atuação em escolas secundárias”. No livro, os autores analisam as mudanças, iniciativas e reformas que as escolas vêm sendo impelidas a implementar nos últimos 20 anos. Para isso, argumentam que as instituições educacionais acabam sendo avaliadas pela qualidade da implementação, sem considerar como lidam com as demandas impostas pelas reformas, como as equipes escolares lidam com os textos das políticas e o que fazem para traduzi-las (ou não) em práticas. Ball, Maguire e Braun exploram os contextos de trabalho a partir de políticas nas escolas, os professores como agentes das políticas, como sujeitos das políticas, com os textos, ferramentas e eventos das políticas, bem como as políticas voltadas para padrões, comportamentos e aprendizagem discente.

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas. Atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

O Ensino Médio: um pouco de sua história

Várias mudanças ocorreram, nos últimos anos, na etapa final da Educação Básica em nosso país. Ao mesmo tempo em que as críticas foram se acirrando, as mudanças foram sendo materializadas em forma de marcos legais e documentos orientadores para as redes de ensino e escolas que atendem o Ensino Médio. Historicamente, essa etapa é criticada por não atender as aspirações dos jovens, por não os preparar para a continuidade de estudos e/ou para o mundo do trabalho. Sendo que, para combater a chamada crise do Ensino Médio, já foram propostas muitas mudanças.

A busca por um sentido para o chamado Ensino Médio é assinalada por reveses e imprecisões que passaram por vários períodos – desde os tempos coloniais, imperiais e no nascimento da república brasileira – perdurando durante todo o século XX e persistindo até o século XXI. A Reforma Capanema (1942), por exemplo, foi marcada pelos ideários nacionalistas do Estado Novo e, no seu projeto político ideológico, surgiram os cursos colegiais divididos entre científico e clássico, com duração de três anos. A formação do aluno deveria passar por conhecimentos que lhes proporcionasse o desenvolvimento humanista, patriótico e de cultura geral, como alicerce para o nível superior. A chamada educação secundária era profundamente elitista, pois estava limitada a uma pequena parcela da população.

Ainda no século passado, a Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, refere-se a esta etapa como ensino médio, contendo dois ciclos (ginásial e colegial) ministrados após o encerramento da escola primária. Os chamados ciclos colegiais eram compostos por cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Nessa mesma direção, a lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

com tramitação sumária no Congresso Nacional em plena ditadura militar, tornou a escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos, unindo o primário ao ginásio. Já o chamado 2º Grau ou nível médio passou a ter como principal objetivo a profissionalização por meio da determinação legal que todas as escolas de nível médio, em curto e médio prazos, tornar-se-iam profissionalizantes.

A partir da redemocratização do país, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é promulgada, após quase dez anos de tramitação no Congresso Nacional, a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em vigor, recuperou a nomenclatura Ensino Médio, que passou a ser a última etapa da Educação Básica, mas ainda não obrigatória. Apenas com a emenda constitucional nº 59 (BRASIL, 2009) todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) são consolidadas como direito subjetivo e estabelece a matrícula compulsória na educação básica entre 04 e 17 anos.

Recentemente, a LDBEN nº 9.394/96 é alterada pela Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 1996), essa última ficou conhecida como reforma do Ensino Médio, modificando a estrutura dessa etapa da Educação Básica com uma nova definição de organização curricular mais flexível por meio da oferta dos Itinerários Formativos aos estudantes e a definição de uma base comum curricular para todos. Foram publicadas, também, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2018), que, entre outras medidas, estabelece que os currículos do ensino médio são compostos por uma parte de formação básica, contendo as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular -BNCC e Itinerários Formativos, organizados por oferta de diferentes arranjos curriculares, considerando os contextos locais e as possibilidades de cada sistema de ensino, assegurando a orientação dos estudantes quanto às escolhas de seus percursos.

Neste breve cenário aqui reconstituído, é possível apreender que a educação média no Brasil foi marcada por características elitistas em boa parte de sua trajetória. Quase um século de discussões, debates e legislações para minimizar suas dualidades e contradições. Em que pesem nossas posições sobre a concordância ou não em relação às mudanças recentes no Ensino Médio, há um relativo consenso de que essa etapa conclusiva da educação básica tem enfrentado muitos desafios, sendo alvo de críticas quanto ao seu modelo e quanto aos seus resultados. Alguns indicadores demonstram que essa etapa ainda necessita avançar de maneira significativa para atender as necessidades e expectativas dos jovens no Brasil. Ainda é um grande desafio para o país garantir que os adolescentes e jovens iniciem o Ensino Médio, nele permaneçam - tendo sucesso em suas aprendizagens e aprendendo o que faz sentido para sua vida e que, além disso, possam concluir essa etapa da educação básica.

Outro ponto de atenção em relação ao Ensino Médio está centrado nas razões que levam os estudantes brasileiros a interromperem suas trajetórias escolares. Assegurar que os estudantes vejam sentido em permanecer na escola ainda é um desafio enorme.

Muitos caminhos têm sido buscados para tentar reverter esse cenário, mas poucos envolvem as juventudes de forma intencional e efetiva. Espera-se que, com a participação ativa dos estudantes, o atual Ensino Médio tenha mais êxito quanto ao acesso, permanência com efetiva aprendizagem e, conseqüentemente, sua conclusão.

O que mudou no Ensino Médio?

Desde dezembro de 2018, o país tem um documento - a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) -, que define as competências e habilidades essenciais a que os estudantes têm o direito ao longo da Educação Básica. Esse documento já estava previsto em vários marcos legais brasileiros, desde a Constituição de 1988, passando pela LDBEN de 1996 e pelo Plano Nacional de Educação de 2014.

A BNCC explicita as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas em todas as escolas públicas e privadas que ofertam Educação Básica no país, tendo por objetivo garantir aos estudantes os mesmos direitos de aprendizagem e, por meio da elaboração dos currículos dos sistemas e redes de ensino, buscar as especificidades de cada território, entendido como um determinado lugar onde se desenvolvem ações e relações humanas.

ENSINO MÉDIO

Entenda as mudanças recentes

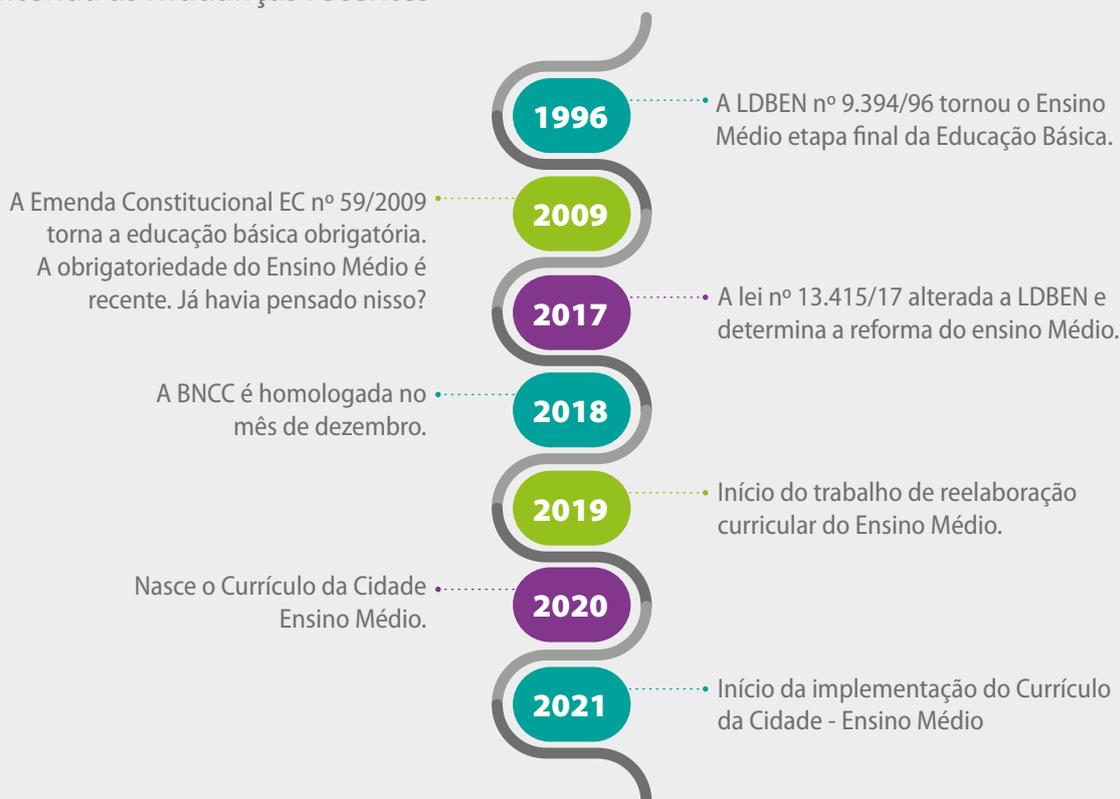


Ilustração: Fernanda Gomes

Que caminhos percorremos juntos?

Fonte: elaboração do autor.

O **Currículo da Cidade - Ensino Médio** é parte dessa etapa significativa da educação nacional. Especialmente, porque completa o documento curricular da Rede Municipal de Ensino por meio de um esforço em prol da construção de uma identidade para as escolas que a compõem.

O documento curricular ora proposto dialoga com os marcos legais apresentados e com a BNCC, mas também garante o respeito à história, à identidade e aos saberes (re)construídos por todos os atores que compõem a rede municipal paulistana.

Neste sentido, a partir das mudanças preconizadas pela LDBEN (BRASIL, 1996) e apresentadas no documento da Base Nacional Comum Curricular, temos uma nova estrutura e organização para o Ensino Médio. Nos últimos anos, os marcos legais já apontavam para um esforço de flexibilização curricular (BRASIL, 2012), mas é a partir das mudanças da LDBEN nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL 2017), que a flexibilização e a integração curricular tomam forma por meio das áreas definidas na BNCC e nos chamados Itinerários Formativos.

Principais mudanças apresentadas nessa nova estrutura e organização do Ensino Médio:

- A BNCC está organizada em 4 áreas do conhecimento, conforme preconiza a atual LDBEN (BRASIL, 1996), sendo essas:

- Linguagens e suas Tecnologias: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.
- Matemática e suas Tecnologias: Matemática.
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Biologia, Física e Química.
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

- São 5 Itinerários Formativos previstos na Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDBEN (BRASIL, 1996) no artigo 36:

- Linguagens e suas Tecnologias
- Matemática e suas Tecnologias
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
- Formação Técnica e Profissional

Os currículos do Ensino Médio devem ser compostos por até 60% das aprendizagens essenciais previstas na BNCC e 40% ou mais por Itinerários Formativos nas cinco áreas do conhecimento. Os Itinerários Formativos são o conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho.

O Currículo da Cidade – Ensino Médio compreende os **Itinerários Formativos** como um conjunto de **Percursos**, que têm como objetivo oferecer situações favoráveis de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes do ensino médio, buscando convergências que favoreçam o desenvolvimento de trajetórias coerentes com a formação integral dos jovens de diferentes territórios da cidade de São Paulo e considerando, também, uma série de aspectos que permeiam a organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares.

Juventudes e sua diversidade: novas ações educativas

Na direção de atender às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea para a formação no Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012, já explicitam a necessidade de não caracterizar o público dessa etapa – constituído predominantemente por adolescentes e jovens – como um grupo homogêneo, nem conceber a “juventude” como mero rito de passagem da infância à maturidade. Ao contrário, defendem ser fundamental reconhecer:

a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, 2013, p. 155).

Portanto, como destacado na BNCC (BRASIL, 2018), é urgente abarcar a noção ampliada e plural de juventudes significa compreendê-las a partir de suas singularidades, mas também considerá-las como dinâmicas e diversas. Necessário também reconhecer os jovens como atores fundamentais e ativos da sociedade nos quais estão inseridos, sendo que o ambiente escolar pode acolher as diversidades, promovendo, de modo permanente e intencional, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. Além disso, é necessário que se garanta aos estudantes serem protagonistas de seus próprios processos de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com suas histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho, como também no que concerne às escolhas de estilos de vida éticos, saudáveis e sustentáveis.



Foto: Daniel Cunha/FOVE/CM/COPED/SME.

A escola para o jovem, por muitas vezes, é um espaço que os acolhe e onde se sentem à vontade para exercitar suas vivências e convivências. É nesse espaço em que se estabelecem as relações, ocorrem os encontros, mas também onde o jovem questiona valores, tradições, dogmas e regras. Assim, por meio dos questionamentos, estabelece seu próprio código de ética, buscando identificação e segurança em grupos que pensam de maneira similar.

Nesse sentido, é fundamental compreender o que pensam os jovens e incentivá-los a ter uma postura cada vez mais protagonista, por meio de um trabalho de sensibilização para que reconheçam no espaço escolar um ambiente de oportunidades para o desenvolvimento das aprendizagens e capacidades necessárias para o prosseguimento de estudos, para o mundo do trabalho e para a cidadania. A formação do sujeito atuante e, conseqüentemente, comprometido com ações reais e construtivas na sociedade em que está inserido pode e deve ser mobilizada no ambiente escolar por meio de espaços de participação efetiva e legítima dos jovens nas decisões da escola.

Para aproximar o universo dos jovens às ações escolares, sugere-se que seja realizada uma pesquisa para entender o que os jovens pensam sobre a escola e como gostariam que ela fosse. O propósito é buscar na voz dos jovens quais são suas expectativas em relação à instituição escolar. Há um consenso entre educadores e especialistas de que quando os estudantes participam das práticas e vivências protagonistas desenvolvem um papel importante de liderança, mobilizando seus pares a buscarem soluções de melhoria para a escola e a para a sua comunidade.

Em uma pesquisa realizada entre os estudantes que frequentavam o ensino médio na rede municipal de ensino da capital paulista, foram feitas algumas perguntas para caracterizar quem são e o que desejam. O perfil traçado, a partir dessa pesquisa, permite vislumbrar alguns traços das juventudes que frequentam as EMEFM e a EMEBS. Os dados coletados mostram que 75,9% deles são oriundos da própria Rede Municipal de Ensino, e 89,1% estão dentro da faixa etária esperada para esta etapa de ensino. Entre os estudantes que responderam à pesquisa, 34,1% estão em famílias de até quatro pessoas, e 57,9% chegam à escola utilizando o transporte público. Em relação ao projeto de vida, são estudantes que projetam a continuidade dos estudos no nível superior, sendo que, aproximadamente, 46% pretendem acessar a Universidades Públicas.

Para saber mais!

Para acessar os dados dos estudantes acesse o link: <https://bit.ly/36i8oE8>

Para acessar os dados docentes, acesse o link: <https://bit.ly/3opnz4y>

Para inspirar!

A pesquisa “Nossa Escola em (Re)Construção”, promovida pelo Porvir/Inspirare e pela Rede Conhecimento Social/Perguntação, contando com a participação de mais de 258 mil estudantes de 13 a 21 anos, teve por objetivo ouvir o que os jovens pensam sobre a escola e como gostariam que ela fosse. No link a seguir, há um kit que orienta estudantes, educadores, diretores e gestores de rede a promover a pesquisa. Consta um roteiro que mostra desde como acessar e divulgar o questionário, até como solicitar o relatório e discutir os resultados.

Hiperlink: <https://porvir.org/nossaescola/>

Para acessar, utilize o Código QR ao lado.



1 Os dados constantes dos relatórios foram obtidos a partir de questionários respondidos por estudantes e professores durante o mês de fevereiro de 2020

A partir da análise das respostas desse questionário e de outras enquetes realizadas com estudantes em todo o Brasil, é possível criar uma pesquisa customizada para cada escola de ensino médio. Assim, será possível compreender quem é esse jovem, onde vive, qual o seu contexto social e cultural, como se relaciona, o que pensa da escola, o que almeja etc. Essa escuta é fundamental para estabelecer uma relação mais harmonizada e mais pautada no contexto de realidade já que, muitas vezes, a equipe escolar constrói um imaginário de aluno ideal com um comportamento padrão esperado. Esse enquadramento, que muitas vezes pode ser preconceituoso, também pode dificultar a descoberta das potencialidades dos estudantes.

Currículo da Cidade - Ensino Médio: caminhos possíveis

A organização e *design* do **Currículo da Cidade - Ensino Médio** foram propostos para favorecer o diálogo no espaço escolar e provocar a busca permanente de uma investigação coletiva no sentido de planejar e executar de modo articulado e cooperativo novas formas de ensinar e de aprender, estimulando nos educadores a reflexão sobre novas metodologias e práticas que articulem os saberes docentes às aspirações, conhecimentos e expectativas dos estudantes.

Quais são as trajetórias que os estudantes paulistanos podem percorrer?

Com cenários tão diversos propostos pela flexibilização curricular, torna-se fundamental que os estudantes sejam orientados e apoiados quanto às suas escolhas, assim como reconhecidos como interlocutores das suas experiências educacionais e seus processos formativos. Nesse sentido, o **Currículo da Cidade - Ensino Médio** está centrado nas múltiplas possibilidades de reconhecer a condição juvenil, incorporando a diversidade de realidades em que vivem e interagem com a sociedade, possibilitando que reconheçam suas variadas dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais.

Assim, também é fundamental o compromisso dos educadores com a educação integral entendida como:

[...] aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeito de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta. (SÃO PAULO, 2021, p. 16).

Nessa perspectiva, a formação integral busca favorecer o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes para além da sua escolha profissional ou orientação quanto ao ingresso no ensino

superior, reconhecendo que a educação tem como princípio a garantia do pleno desenvolvimento de todos os estudantes em suas múltiplas dimensões, sejam elas intelectual, física, afetiva, social, ética e simbólica. Portanto, essa visão de educação contesta a ideia clássica de que a educação se reduza ao conhecimento acadêmico e centrada na instituição escolar.

O desenvolvendo do projeto de vida dá sentido e significado ao aprendizado que uma sociedade considera fundamental que os estudantes adquiram ao longo da sua escolaridade. Não se trata, portanto, do acúmulo de conhecimentos descontextualizados da realidade. É imprescindível que os estudantes sejam encorajados a desenvolver a autonomia para tomar decisões, tratar informações cada vez mais disponíveis, ser colaborativos e proativos, além de ser capazes de gerar soluções para problemas, a fim de que possam viver e interagir na sociedade contemporânea e atuar no mundo produtivo de maneira responsável. Portanto, o **Currículo da Cidade - Ensino Médio** expressa, entre seus princípios, que os currículos devem ser centrados nos estudantes:

Em tempos de mudanças constantes e incertezas quanto ao futuro, propostas curriculares precisam ainda desenvolver conhecimentos, saberes, atitudes e valores que preparem as novas gerações para as demandas da vida contemporânea e futura. Considerando a relevância para os estudantes da Rede Municipal de Ensino, o Currículo da Cidade do Ensino Médio estrutura-se de forma a responder a desafios históricos, como a garantia da qualidade e da equidade na educação pública, ao mesmo tempo em que aponta para as aprendizagens que se fazem cada vez mais significativas para cidadãos do século XXI e para o desenvolvimento de uma sociedade e um mundo sustentáveis e justos. (SÃO PAULO, 2021, p. 16).

De tal modo, o **Currículo da Cidade - Ensino Médio**, por meio das experiências de ensino forjadas em cada uma das escolas que compõem a Rede Municipal de São Paulo e do projeto de vida dos estudantes, se articulam para criar novas aprendizagens coletivas, procurando assim contribuir com a construção de múltiplos projetos de vida, integrando o conhecimento escolar e os desafios de viver em sociedade.

Relação dialógica e a escuta ativa dos jovens

Vale lembrar que os estudantes que participam das práticas e vivências protagonistas no ambiente escolar desenvolvem um papel importante de liderança, mobilizando seus pares a buscar soluções de melhoria para sua escola, seu bairro e comunidades local e global. Um bom começo é estimular momentos para a escuta atenta e ativa dos estudantes por meio de criação de rotinas de diálogos e canais de comunicação entre os jovens e educadores para que possam expressar suas opiniões, demandas e expectativas em relação à sociedade e a temas que despertem seu interesse.

Ao tratarmos da escuta ativa nos referimos ao referencial freiriano, o qual ressalta a escuta numa dimensão tão importante quanto a fala, pois aquele que escuta sabe que o que tem a expressar tem tanto valor quanto a fala dos outros. Nesse sentido, escutar não envolve somente a prática do silêncio para ceder a fala ao outro, mas envolve disponibilidade e acolhimento às diferenças. Isso não se assemelha à aceitação incondicional a tudo o que o outro pensa e diz, mas é o exercício da escuta sem preconceitos que possibilita a reflexão crítica e o posicionamento consciente. (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 52)

Dessa maneira, o exercício de uma escuta ativa contribui para o desenvolvimento do artesanato intelectual fomentando curiosidade crítica bem como o processo de conscientização. Como afirmam Mahoney e Almeida (2004), a escuta 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; ALMEIDA, 2004, p. 68). Conforme descrito no Currículo da Cidade da EJA de Língua Portuguesa:

Na atualidade, diante de tantas polarizações e controvérsias, uma grande contradição que facilmente pode ser percebida em diversas esferas discursivas está no fato das pessoas denominarem como diálogo ou debate um exercício no qual, muitas vezes, dispensa-se a escuta e só se exercita o poder da fala para reagir diante de uma discordância ainda não efetivamente revelada. Da mesma forma, os tempos atuais nos convocam a refletir sobre a escuta não apenas como extensão da oralidade. (SÃO PAULO, 2019, p. 86).

Toda relação dialógica demanda o aprendizado de uma escuta atenta e respeitosa do outro. Nesse sentido, Freire (2003) ressalta:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 2003, p. 117).

Nessa perspectiva, a escuta ativa é um passo fundamental. Para tanto, é imprescindível que os educadores se organizem para oportunizar espaços de participação efetiva desses jovens na elaboração e execução das diferentes ações no âmbito escolar. Há várias possibilidades em que esta participação efetiva pode ocorrer e fortalecer-se. Trataremos de algumas delas a seguir.

Participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem

Um passo importante é acreditar que os estudantes são aliados nesta que é a função central da escola – a efetiva aprendizagem. Para tanto, é fundamental envolvê-los no planejamento escolar e na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, nas decisões sobre as propostas curriculares, práticas pedagógicas, nas formas de avaliação e na análise e discussão sobre os indicadores educacionais para tomada de decisão por toda a comunidade escolar.

- **Criação de estratégias para que os estudantes possam fazer escolhas em sua trajetória escolar**

As mudanças atuais no Currículo da Cidade – Ensino Médio, entre elas a oferta dos Itinerários, darão a oportunidade de escolha de trajetórias distintas pelos estudantes, ajustadas às suas preferências e ao seu projeto de vida. Portanto, uma forma significativa de incentivar e valorizar o protagonismo juvenil passa pela decisão responsável de diferentes percursos por parte dos estudantes.

- **Incentivo ao desenvolvimento de projetos por parte dos estudantes**

Criação de espaços de autoria dos estudantes por meio do aprendizado “mão na massa” que, simultaneamente, promove o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos e sua capacidade crítica, criativa e propositiva na elaboração de projetos e seus respectivos produtos.

- **Utilização de metodologias ativas**

O uso de metodologias ativas permite que os jovens sejam protagonistas da própria aprendizagem, incentivando-os para que possam aprender, de forma participativa e cada vez mais autônoma, por meio da resolução de problemas a partir de situações reais. A proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção de conhecimentos e no desenvolvimento de competências.

- **Clima escolar favorável**

A melhoria da qualidade das relações entre os estudantes e educadores ocorre a partir da construção de um clima escolar favorável. Sabemos que um clima escolar adequado é de responsabilidade de todos, porém, os estudantes podem e devem ter um papel protagonista nessa iniciativa. Os jovens costumam ter informações importantes sobre os estudantes que não costumam circular, além de ter uma interlocução privilegiada entre seus pares.

- **Encorajamento à criação de Clubes Juvenis**

Os Clubes Juvenis são organizados para atender as áreas de interesse dos estudantes, proporcionando a troca de experiências e conhecimentos com ênfase em ações que contribuam para a melhoria da vida escolar e da comunidade. Assim, os Clubes Juvenis constituem-se em um dos espaços privilegiados para desenvolver as práticas e vivências de protagonismo juvenil. Para tanto, é necessário que seja formulado plano de ação dos Clubes, contendo as propostas de atuação deliberadas pelos estudantes, seus objetivos, metas e avaliação.

- **Participação ativa dos jovens nos Grêmios Estudantis**

O estímulo à criação de Grêmios Estudantis nas escolas permite que os estudantes desenvolvam o protagonismo juvenil, a liderança e a capacidade de tomada de decisão. Os jovens têm a oportunidade de discutir os seus direitos e deveres, conviver com opiniões diferentes, fomentando discussões, resolução de problemas e a proposição de soluções exercendo a cidadania na prática e, simultaneamente, buscando soluções para os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

- **Incentivo a participação na gestão escolar**

Promoção da gestão democrática por meio da participação ativa dos estudantes em reuniões, conselhos e demais instâncias de decisão de modo a inseri-los de forma efetiva na gestão escolar.

- **Criação de uma instância decisória que seja composta exclusivamente por estudantes para resolver problemas da escola**

Para além da participação em instâncias decisórias já consolidadas na escola, sugere-se que sejam estimuladas a criação de assembleias, fóruns ou mesmo conselhos exclusivos de estudantes como objetivo de buscar soluções viáveis para os problemas enfrentados na escola.

- **Promoção das lideranças estudantis**

Jovens tutores que apoiam os estudantes que necessitam de apoio acadêmico, jovens acolhedores que apoiam os recém-chegados ou mesmo jovens mediadores de conflitos entre os colegas. Nesse caso, o educador colabora na formação das equipes de jovens, no acompanhamento das ações e nos casos em que os estudantes buscam algum tipo de apoio de um adulto. Mas tendo sempre em mente que o educador deve ser parceiro do jovem em suas descobertas e nas ações comunitárias.



- **Encorajamento à participação dos jovens em projetos sociais**

Para além das ações desenvolvidas dentro da escola, é fundamental incentivar que os jovens busquem soluções de problemas reais e realizem intervenção que possam melhorar sua comunidade local e até global. O engajamento dos jovens em projetos sociais estimula o desenvolvimento de ações autônomas que impactam positivamente suas vidas e de outras pessoas e amplia, sobremaneira, suas conexões com os territórios.

Assim, para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais, abrindo-se criativamente para o novo.

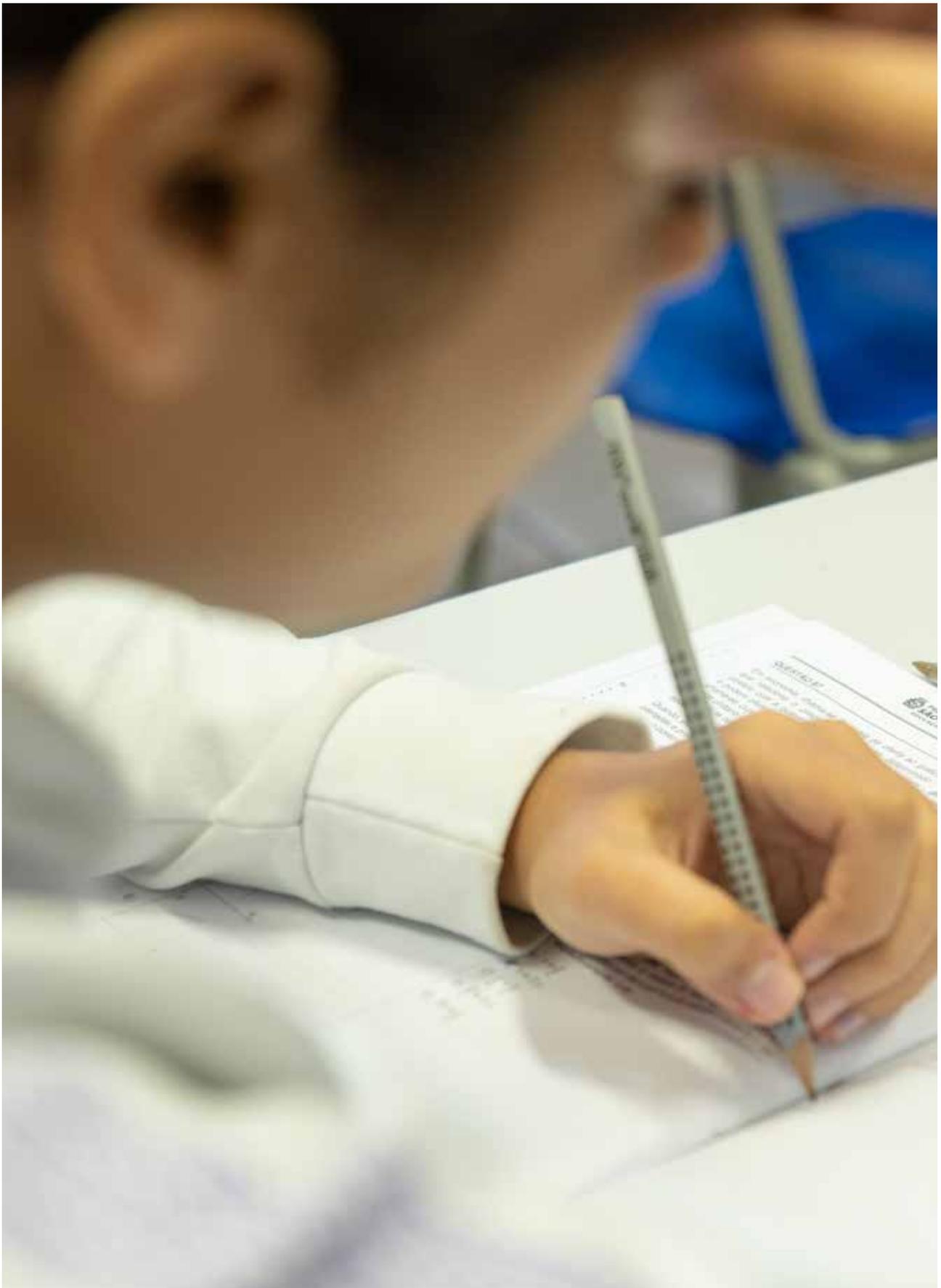


Foto: Daniel Cunha/FOVE/CM/COPED/ISME.

UNIDADE 2

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA



A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA

O Projeto Político-Pedagógico como irradiador das práticas curriculares

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é a materialização, no âmbito da escola, das políticas educacionais das várias esferas do Estado. Nesse contexto, o PPP é instrumento de planejamento e de gestão que orienta os aspectos pedagógicos e administrativo das unidades escolares que estão vinculadas a um sistema educacional.

Todavia, por ser um documento tão significativo para a comunidade escolar, é fundamental que reflita a sua realidade, que seja coletivamente construído e referenciado na intencionalidade pedagógica com vistas ao desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes (GADOTTI, 2000). Nessa perspectiva, o PPP deve considerar as políticas educacionais, mas precisa, principalmente, considerar as demandas e necessidades locais. Deve refletir, portanto, o que é desejado, articulando-o com que é real, reduzindo a distância entre o discurso e a ação a ser concretizada e, sobretudo, que o PPP considere e realize conexões com as histórias de vida dos estudantes.

Sua intencionalidade está expressa em seus dois adjetivos – político e pedagógico. Político por ser coletiva e socialmente construído por meio de reflexão e debate e pedagógico por estar inserido no campo educacional, sendo que o PPP expressa um compromisso com a aprendizagem, mas também na perspectiva de uma forma construtiva de transformação social (SILVA, 2000):

Projeto porque intencionalidade das perspectivas de ação solidária. Projeto político porque trata de opções fundamentais éticas assumidas pela cidadania responsável em amplo debate. Projeto pedagógico porque se deve gestar no entendimento compartilhado por todos os envolvidos na atuação da escola sobre como organizar e conduzir as práticas que levem à efetividade das aprendizagens pretendidas (SILVA, 2000, p. 39).

Uma excelente oportunidade de revistar o PPP é quando um currículo é elaborado e/ou revisado. Nesse momento, a Secretaria Municipal de Educação apresenta um documento curricular histórico para a etapa final da educação básica, o **Currículo da Cidade – Ensino Médio**, elaborado a partir das contribuições dos educadores que atuam na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo e organizado para ser um documento dinâmico, que exigiu uma profunda revisão de conceitos e práticas curriculares para esta etapa da Educação Básica, por meio da reflexão sobre temas fundamentais como educação integral e inclusiva, equidade, juventudes, integração entre os campos de saberes e práticas, tecnologias educacionais e avaliação, dentre outros. Nesse contexto, é significativo retomar que “o currículo é o centro da atividade educacional e assume o papel normativo de exigências acadêmicas, mas não deve estar totalmente previsível e calculado” e, dessa forma, continua o autor, pode-se considerar que o currículo é um processo e não um produto, sendo “[...] uma prática constantemente em deliberação e negociação” (PACHECO, 2001, p. 15).

Embora a Secretaria Municipal de Educação considere o **Currículo da Cidade – Ensino Médio** como o documento orientador do Projeto Político-Pedagógico das escolas, ele não pode ser visto como algo posto e imutável, mas como “a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Cabe ressaltar que os currículos devem ser sempre revisados e atualizados, seja para adequarem-se a mudanças que ocorrem de forma, cada vez mais, veloz em todos os setores da sociedade, seja para incorporar resultados de novas discussões, estudos e avaliações. Embora a função do currículo não seja a de fechar-se à criatividade e à inovação, sua característica mais fundamental é a clareza com que enuncia princípios e que cria clima e roteiros instigantes ao diálogo, à aprendizagem e à troca de experiências mediadas por conhecimentos amplos e significativos da história (SÃO PAULO, 2020b, p. 15).

O **Currículo da Cidade – Ensino Médio** é um documento a ser vivenciado cotidianamente pelos educadores com vistas a garantir os direitos de aprendizagem a todos os estudantes do Ensino Médio, passando a ser um referencial significativo para a (re)elaboração dos PPP em cada uma das unidades escolares que compõem a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. Suas concepções, os marcos legais, a organização curricular, as visões sobre avaliação, as histórias e características das escolas de Ensino Médio que compõem a rede e, em especial, as características, aspirações e necessidades dos estudantes que optam por fazer suas trajetórias escolares nessas instituições. Porém, essas reflexões, por mais estruturantes que sejam, não bastam, é fundamental conhecer o contexto local e/ou a comunidade de origem de seus estudantes para que o PPP possa refletir a sua identidade mas, principalmente, os desafios de aprendizagem que se apresentam e as estratégias para alcançá-los, traçando diretrizes harmônicas tanto com o presente como o futuro da instituição escolar. Portanto, (re)visitar o PPP é uma ação fundamental com vistas ao aprimoramento do desenvolvimento de práticas curriculares.

O Projeto Político-Pedagógico, (re)elaborado pela comunidade escolar, necessita explicitar seus propósitos, definir seus objetivos e metas e definir estratégias de como alcançá-los com vistas à melhoria dos resultados educacionais. Como balizador do trabalho coletivo e de cada membro da equipe escolar, é fundamental que sua (re)elaboração seja feita de modo coletivo, para que o sentimento de pertencimento seja fortalecido e o compromisso dos educadores em prol da garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes e seus projetos de vida seja (re)afirmado, e que todos se comprometam com seus objetivos e metas. Que, ao (re)visitar o PPP, os educadores reconheçam nos jovens interlocutores importantes vozes para as decisões sobre currículo, ensino e aprendizagem.

Observa-se que o PPP de uma escola direciona todas as suas ações e, principalmente, o fazer pedagógico docente. Neste documento propõe-se um modelo de sociedade, uma visão de educação, de escola, de docentes, de estudantes, compartilhadas por todos os integrantes. É no PPP que as concepções sobre educação podem ser intencionalmente planejadas. Revisitar o PPP também oportuniza que a integração curricular se concretize de fato na escola, buscando novas formas de condução para a gestão e para o trabalho colaborativo entre professores. Uma das formas de fazer isso é instituir práticas comuns a todas as áreas, tanto no que se refere às metodologias de ensino e aprendizagem, quanto no que diz respeito às estratégias de avaliação formativa e processual.

Como fazer para visitar um documento tão estruturante como este?

Algumas sugestões são importantes:

- Para começar, todos precisam compreender a importância do Projeto Político-Pedagógico.
- Que sua (re)elaboração é um processo contínuo e deve envolver o coletivo da escola.
- Deve iniciar com reflexões importantes como, por exemplo, como essa escola é hoje e como a comunidade escolar quer que ela seja num futuro próximo.
- A equipe escolar deve considerar as diretrizes nacionais, os marcos legais e, sobretudo, o **Curriculum da Cidade - Ensino Médio** para sua (re)elaboração. Mas é fundamental que considere os diferentes contextos de sua comunidade escolar.
- O documento necessita explicitar os propósitos, definir os objetivos e metas do coletivo da escola e definir estratégias de como alcançá-los com vistas à garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes e seus projetos de vida.
- É um instrumento de fortalecimento da gestão democrática da escola, visto que a participação de todos os atores envolvidos é fundamental para dar legitimidade ao processo e proporciona um espaço significativo de colaboração coletiva.

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico está prevista na LDBEN, em seu artigo 12 (BRASIL, 1996), no qual se definem as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Mas, para além de uma exigência legal, a sua (re)elaboração é um trabalho de toda a comunidade escolar, permitindo, a partir das identidades da comunidade local, repensar suas intencionalidades e práticas educativas.

Quais seriam as etapas importantes ao revisitar o PPP? Há muitas maneiras de revisitar um documento tão significativo para toda a comunidade escolar. A seguir, são apresentadas algumas sugestões, mas que não esgotam todas as possibilidades. São elas:

- Definir um grupo de trabalho representativo de todos os segmentos da comunidade escolar. Esse grupo fica responsável pela organização do trabalho, ouvindo e dando retorno do processo de (re)elaboração para seus pares e favorecendo sempre a escuta de todos.
- Elaborar um amplo diagnóstico da realidade da escola a partir de algumas perguntas-chave: o contexto em que está inserida, características de seus estudantes e familiares, perfil dos profissionais e os trabalhos desenvolvidos. Nessa etapa, é fundamental levantar indicadores qualitativos e quantitativos relacionados à escola.
- Retomar os documentos legais e, sobretudo, o **Currículo da Cidade - Ensino Médio** para dar embasamento à sua (re)elaboração, sempre considerando as diversidades da comunidade escolar.
- Definir os objetivos, metas concretas e as estratégias de como alcançá-las. Nessa etapa, a colaboração e a escuta ativa dos participantes são fundamentais e as contribuições devem ser consideradas até que se chegue a um consenso, porém, sem perder de vista a função social da escola.
- Acompanhar e avaliar o Projeto Político-Pedagógico, revisitando-o constantemente e revisando, quando necessário. Precisa ser um documento vivo e norteador do trabalho de toda a equipe escolar.

PPP

Dicas para revisar esse projeto tão importante



Fazer projeções futuras

Que escola temos hoje e qual queremos?

Reelaborar o documento

Explicitar os propósitos, definir os objetivos e metas do coletivo da escola e definir estratégias de como alcançá-los com vistas à garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes e seus projetos de vida.



Envolver a Comunidade na reelaboração

A construção coletiva é o caminho para a instituição da gestão democrática e para definir como se pode colocar o PPP em prática.

Traçar novos objetivos

Definir os objetivos, metas concretas e as estratégias de como alcançá-las. Nesta etapa a participação e a escuta ativa dos participantes é fundamental e as contribuições devem ser consideradas até que se chegue a um consenso, porém, sem perder de vista a função social da escola.



Analisar as rotas e (re)avaliá-las

Colocar as ações em prática, revisitando-as constantemente e revisando quando necessário. Deve ser um documento vivo e que deve nortear o trabalho de toda a equipe escolar.

Não esqueça

É importante retornar os documentos legais e, sobretudo, o Currículo da cidade – Ensino Médio para dar embasamento a sua (re)elaboração, sempre considerando o contexto da comunidade escolar.

Para aprofundar algumas ideias apresentadas nas primeiras páginas deste documento, quando o assunto é revisitar o PPP, o envolvimento da toda a equipe escolar é fundamental, embora não seja fácil. Como defende Agnes Heller (1982), só podemos decidir em conjunto se aprendermos a conviver com os outros.

Há muito tempo falamos sobre a importância do PPP e de sua construção coletiva. Mas por que viver tal construção na prática, muitas vezes não se concretiza? Por mais que equipes gestoras e docentes desejem mudanças na escola e transformações no que diz respeito ao trabalho coletivo, por que parece tão difícil mobilizar os estudantes e suas famílias? São eles que não “querem participar”, “que não procuram a escola e não se engajam, apesar dos chamados e convites”? Será que os “erros” são nossos? Somos nós que não conseguimos encontrar as melhores estratégias de mobilização comunitária?

Embora não tenhamos fórmulas prontas, receitas, instruções e check-lists para mudar isso, as respostas a essas questões não se mostrarão na busca de vítimas ou culpados. Tais respostas, que na verdade são tentativas abertas de criação de experiências, poderão ser forjadas localmente, em cada escola, mas por meio do diálogo entre escolas, da troca de experiências na Rede, entre as escolas de Ensino Médio, por causa de suas especificidades. E isso pode se dar não pelo encontro de respostas, mas pelo próprio movimento de buscá-las.

Tal busca, muitas vezes, se ampara em algumas premissas, como:

- *“São os estudantes e as famílias que têm que se adaptar à escola”* - É claro que uma escola tem dinâmicas de funcionamento, precisa ter regras e apresenta idiossincrasias. O problema é que esperamos que os estudantes e famílias compreendam e sigam essas regras explícitas ou implícitas, sem que tenham sido devidamente discutidas ou apresentadas.
- *“É a escola que deve se adaptar aos estudantes e às famílias”* - Essa ideia, embora parta de uma tentativa de respeitar os estudantes e a comunidade, acolher suas experiências, necessidades, histórias e interesses diferentes, pode diminuir a participação da equipe gestora, do corpo docente e dos demais educadores da escola, se não investirmos em uma abordagem relacional, que considera todos os sujeitos em interação, empreendendo esforços para tensuras conjuntas das decisões tomadas em cada escola.
- *“Os estudantes e a comunidade não sabem participar. Precisamos ensiná-los”* - Temos assistido a algumas iniciativas de estímulo à participação da comunidade na escola e no PPP que pretendem “ensinar os pais”, colocar em prática “escola de pais”, ou mesmo iniciativas de criação de grêmios estudantis ou associações semelhantes, mas nenhuma delas dá autonomia suficiente a esses públicos, para que tenham tempos e espaços de trocas, de colocação de suas vivências, conhecimentos prévios e experiências e para que sejam ouvidas e que coloquem em prática suas ideias e sugestões.

Para flexibilizar a gestão do PPP e da própria escola, precisamos abrir caminhos para inúmeras iniciativas e tentativas de interação e participação.

Para isso, nada melhor do que abrir o diálogo para que todos possam ouvir e ser ouvidos e construir coletivamente as dinâmicas, regras, participação e tomada de decisão de forma colegiada.

A revisão do PPP pode, também, seguir alguns movimentos coletivos, como os sugeridos a seguir:

Quadro I - Revisitando o PPP

Movimento	Intencionalidade
O que fazemos que “dá certo”	O primeiro movimento de revisão do PPP pode servir para o grupo-escola identificar seus pontos fortes, as ações que pratica que podem ser consideradas positivas, que funcionam bem e que devem continuar ou que podem ser aprimoradas no PPP.
Problemas e desafios	O segundo movimento pode investir na descrição sumária dos problemas e desafios enfrentados, para os quais ninguém consegue pensar em uma solução mais imediata. Para isso, é preciso definir bem os problemas enfrentados e estabelecer objetivos para lidar com eles, que poderão ser convertidos em ações.
Planejando as ações	Cada ação pode ser planejada a partir das seguintes etapas: descrição da ação, atores envolvidos, tempo estimado de execução, critérios de avaliação.
Colocando as ações em prática	Depois de planejar, é chegado o momento de colocar as ações em prática, balizando-as pelos critérios de avaliação estabelecidos.
Revisando as rotas	Periodicamente, é fundamental analisar as informações coletadas no processo de avaliação para analisar se as ações podem continuar, se há ajustes a serem feitos ou se novas ações precisam ser criadas.

Todos esses movimentos constituem o PPP e podem conferir a ele a vivacidade e a dinamicidade às quais fizemos menções ao longo deste texto.

Transformando experiências em aprendizagens

A implementação de um currículo, dada a sua complexidade, exige das equipes gestoras das unidades escolares e das equipes docentes um conjunto de ações sobre as quais refletimos, para tomarmos decisões compartilhadas.

Um currículo, assim, por se tratar da construção de um documento que se pretende que seja vivo e dinâmico, não pode ser entendido como um protocolo a ser colocado em prática verticalmente, arbitrariamente, ou de forma acrítica e heterônoma tanto por educadores, quanto pelos estudantes e pela comunidade.

Para escapar de metodologias de implementação do currículo que não sejam democráticas, que não permitam que as equipes das escolas atuem de forma autônoma, construindo coletivamente os melhores caminhos, de formas criativas e coerentes com as propostas pedagógicas de cada escola, é preciso que as experiências envolvendo o currículo sejam transformadas em aprendizagens.

Quando um currículo é apenas executado e traduzido em práticas de forma arbitrária, há o risco de tais práticas apenas mudarem de nome, mas continuarem como sempre foram.

Transformar experiências em aprendizagens, contudo não é simples. A começar pelo fato de que nem todas as coisas que acontecem em nossas vidas transformam-se em experiências. Constituir experiências é, dessa forma, laborioso e depende de muitos aspectos.

O filósofo Jorge Larrosa (2002) nos lembra que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

Ao definir experiências como as coisas que nos acontecem, nos passam, mas que nos tocam profundamente, Larrosa (2002) adverte que trabalho e reflexão não podem caminhar apartados. Tal como Paulo Freire, o pensador sublinha que prática sem reflexão é puro ativismo, assim como o pensamento divorciado da ação não produz sentidos.

Podemos ser afetados e constituir experiências diversas, mas não necessariamente essa experiência se converte em aprendizagem, se não tivermos a oportunidade de compartilhá-las e refletir sobre elas com outras pessoas. Talvez, não saibamos nem mesmo que uma experiência se constituiu para nós, como sujeitos, se outras pessoas não nos confrontarem com esse conhecimento, com essa descoberta. Algumas experiências até podem ser percebidas por nós, individualmente, mas que sentido terão se não reverberarem no mundo com e entre as pessoas com as quais nos relacionamos?

Há, portanto, aspectos essenciais para que uma experiência se converta em aprendizagem: as relações interpessoais, as trocas e partilhas, o pensar junto, coletivo, que pode potencializar nossas experiências, bem como pavimentar o caminho para a construção de saberes e fazeres atravessados de significado e de sentidos.

O trabalho educativo, dada a sua característica social, requer uma tomada de consciência de que somos sujeitos coletivos, como afirma o sociólogo Edward P. Thompson (1987), e precisamos caminhar juntos em direção a tomada de nossa autoconsciência, enquanto educadores. Para este estudioso, somente em grupo podemos alcançar níveis de conhecimento que nos permitiriam subjugar formas de dominação e opressão.

Tomando essa ideia para compreendermos como podemos constituir experiências coletivas, transformando-as em aprendizagens, por sua vez, tais aprendizagens poderão se converter em cultura. Uma cultura escolar baseada em um clima de relações positivas, permite que novos saberes emergjam e sejam compartilhados, que sensibilidades sustentem a solidariedade e a reciprocidade, conduzindo-nos a novas formas de pensar e agir. Essa é a essência da noção de formação, sobre a qual refletiremos adiante.

Sozinhos, podemos muito pouco quando o tema é o trabalho educativo. Quanto mais particularizados e fragmentados, menos conquistas em direção ao trabalho de educar as futuras gerações e de nos educarmos, ao mesmo tempo, alcançamos.

Essas ideias, que atravessam o trabalho docente como um todo, podem ser fecundas para pensarmos a implementação de um currículo. Nesse caso, do ponto de vista do cotidiano, como transformar esse processo em experiências e vivências? Não há uma única resposta para essa pergunta, tampouco um caminho único. O que apresentamos, nessa direção, tem a intenção de servir como subsídio para inspirar diferentes formas de implementar o **Currículo da Cidade - Ensino Médio**, procurando destacar algumas condições básicas para que seja possível fazê-lo. Começamos destacando algumas ações possíveis de serem realizadas pela equipe gestora.

Para saber mais!

Jorge Larrosa, filósofo espanhol contemporâneo, analisa o termo experiência, que em português significa “o que nos acontece”. Para ele, muitas coisas nos passam, mas não efetivamente não nos acontecem. E aquilo que não nos atravessou, não nos aconteceu, não se transforma em experiência. A falta de experiência, argumenta o estudioso, tem a ver com a busca incessante por informação. Quanto mais informação temos, mais buscamos, sem que possamos refletir sobre elas. O saber da informação não se constitui em conhecimento, já que a simples informação impede o pensar rigoroso que conduz à experiência. A partir dessa ideia, o texto permite aprofundar nossas reflexões sobre o papel da escola, da educação e dos educadores.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 set. 2020.

O texto permite uma primeira aproximação com a obra de Edward P. Thompson, sociólogo inglês, que vem se dedicando a estudar como a mídia influencia a sociedade nos dias atuais. Sua obra permite ampliar nossos conhecimentos sobre o conceito de experiência, na medida em que argumenta que as experiências só se constituem coletivamente, de modo que essa discussão também pode ser proveitosa para os debates sobre a formação de educadores e sobre a função da escola neste século XXI.

BERTUCCI, L. M.; FARIA FILHO, L. M. de; OLIVEIRA, M. A. T. de. *Edward P. Thompson: história e formação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010

Garantindo a apropriação do Currículo da Cidade - Ensino Médio pela comunidade escolar

A implementação de um currículo só pode lograr êxito se todos os que estiverem envolvidos no processo puderem se apropriar dele e se, coletivamente, traduzi-lo em práticas contextualizadas no Projeto Político-Pedagógico, bem como traçar os caminhos para efetivá-las, além de torná-las objeto de estudo e reflexão permanentes.

Para tanto, a equipe gestora pode desenvolver ações que visem a:

- a) Contextualizar o Currículo a partir da trajetória histórica do Ensino Médio na Cidade de São Paulo e em cada Unidade Escolar, a partir da criação de grupos de estudo entre:
 - A própria equipe gestora;
 - A equipe docente - destacando a memória das práticas pedagógicas do ensino médio paulistano;

- A equipe de apoio ao trabalho escolar;
 - Os estudantes;
 - As famílias e a comunidade.
- b) Criar condições para a criação de grupos de trabalho responsáveis por elaborar os métodos e práticas que serão empregados para assegurar a apropriação do Currículo por todos os públicos envolvidos. Algumas possibilidades são: grupos de estudo e formação, sessões de debate, audiências escolares, rodas de conversa, seminários, webnários, criação e divulgação de materiais impressos ou audiovisuais.
- c) Planejar, organizar e subsidiar a criação de grupos de trabalho responsáveis por compartilhar o currículo com a comunidade escolar.
- d) Apoiar os Coordenadores Pedagógicos na mobilização das equipes docentes.
- e) Antecipar o que será necessário para implementar o currículo, delegando responsabilidades e providenciando tudo o que for necessário para que isso aconteça.
- f) Propor a criação de planos de trabalho envolvendo as atividades de implementação do Currículo, avaliando-as continuamente e apoiando os ajustes que forem imprescindíveis.

Especificamente no que diz respeito aos Coordenadores Pedagógicos, esses profissionais têm um papel fundamental na condução dos trabalhos de implementação do Currículo junto aos professores. Para tanto, é esperado que possam:

- a) Estudar o Currículo para compreendê-lo em sua integralidade.
- b) Estabelecer as relações com a proposta pedagógica das escolas.
- c) Planejar os caminhos para mobilizar a equipe docente para estudá-lo, considerando as diferentes áreas e componentes curriculares, bem como as especificidades de cada escola e modalidade educativa (Regular, Normal de nível Médio e/ou Educação Bilíngue).
- d) Planejar e executar processos de formação continuada na escola.
- e) Mediar a construção de processos e instrumentos de monitoramento e avaliação das aprendizagens.

Um novo currículo promove muitas mudanças no dia a dia de uma escola, por isso, a mobilização de todos, de forma coletiva, participativa e democrática, é indispensável.

Organização de tempos, espaços e ambientes

O processo de implementação do **Currículo da Cidade - Ensino Médio** nos convida a refletir sobre a organização de tempos, espaços e ambientes. Isso porque, por se tratar de uma proposta que engloba, além dos conteúdos elencados em cada área de conhecimento e componentes curriculares, novos modos de conceber e gerir tempos, espaços e ambientes, faz com que seja necessário conceber, planejar e desenvolver as práticas pedagógicas em diferentes momentos e por meio de diferentes modalidades didáticas, sobretudo quando analisamos os **Itinerários** e os diferentes **Percursos**.

A noção de tempo aqui discutida não envolve somente a passagem das horas, possíveis de contabilizar pelo relógio, normalmente utilizadas para montar horários, atribuir aulas, direcionar os estudantes no cotidiano de estudos. Não se trata, portanto, apenas do *chronos* -, que na mitologia greco-romana era o deus que controlava as temporalidades que podem ser controladas, cronologicamente e que, por isso, escravizava a humanidade -, mas também do *kairós* - outra divindade do panteão grego, ágil, que representa o tempo que não podia ser controlado, medido e que aponta para o inesperado, para as surpresas, para o imprevisível, para o novo.

Sendo assim, a implementação do Currículo depende de uma preocupação que precisamos ter com o tempo dos estudantes, com suas necessidades, interesses, desejos, dificuldades, facilidades em aprender. Quando pensamos em cada estudante, em suas necessidades específicas, o tempo que pode ser controlado, é interrompido quando um professor procura criar oportunidades para atender tais necessidades. O tempo passa a ser, neste caso, uma dimensão que ultrapassa as condições objetivas de organização das grades de horários, da duração das aulas, dos inícios e términos das atividades, voltando-se para os processos, o que nos provoca a pensar em outros modos de organizarmos os espaços e os ambientes em que a aprendizagem pode vir a acontecer.

E, neste caso, passa a nos interessar criar, identificar e implementar propostas que podem ser postas em prática para oferecer diversas oportunidades de aprendizagem. Isso implica o reconhecimento do tempo para a aprendizagem, o *kairós* dos estudantes e até mesmo dos professores, a escolha de temas a serem investigados, o cuidado com os espaços e com os ambientes, o clima das relações e das situações de ensino e aprendizagem, e essas são apenas algumas dimensões que podem nos ajudar a pensar em como promover a aprendizagem dos estudantes do ensino médio.

O estudo do tempo necessário para aprender vem sendo analisado por diferentes abordagens teóricas, promovendo debates e gerando diferentes concepções curriculares.

As decisões a respeito das “gradações” dos conteúdos do ensino, da “quantidade” de conhecimento que pode e deve ser aprendida ao longo dos anos escolares acabam determinando os currículos e, por sua vez, os planos de ensino dos professores, e a criação dos calendários escolares, recessos, férias, pausas, continuidades, fluxos, permanências etc.

Isso também determina a vida das famílias, das comunidades e da própria profissão docente. Tais determinações são muito mais pressionadas pelo relógio, do que pelas questões substanciais concernentes à aprendizagem. O relógio, o *chronos*, é o meio de comunicação, o senhor das políticas educacionais, o burocrata, o controlador dos fazeres docentes e das equipes gestoras e da aprendizagem dos estudantes.

O tempo da aprendizagem é dificilmente passível de medição, por isso, os tempos que os professores utilizam para modificar suas práticas e conceber outras também são lentos, não acompanham, necessariamente, o relógio, a quantidade de dias letivos. Esses fatos, porém, não apagam a importância da organização que o tempo pode oferecer. Mas isso nos exige atenção e reflexão crítica, já que podemos facilmente nos deixar governar por ele e esquecer o tempo das coisas imprevisíveis, que também é essencial.

Essas reflexões são fundamentais para pensarmos em como a forma como concebemos a organização do tempo incide sobre a organização de espaços e ambientes.

Santos (1997) explicava que o modo como somos afetados pelas relações com o tempo depende dos espaços. É nossa vida cotidiana que permite que possamos encontrar razão para viver e para entender os porquês de fazermos o que fazemos e ocuparmos os espaços como os ocupamos e forjamos nossas relações com o próprio espaço e entre nós.

É a vida cotidiana que nos confronta com diferentes temporalidades que nos alojam em cada lugar. Nossas vivências passam a ser, assim, compartilhadas. No caso de uma escola, o cotidiano que se vive desde o momento em que adentramos nos espaços da unidade escolar e passamos a viver nela um conjunto de relações, é que podemos nos sentir pertencentes ou estrangeiros, podemos nos tornar mais solidários ou mais egoístas. São as relações que travamos num determinado espaço – que aqui podem significar uma extensão limitada a uma ou mais dimensões – que inclusive constituem nossas identidades e nossas formas societárias, nossas culturas e nossas relações.

Um prédio escolar, assim, pode passar a ser muito mais do que um amontoado de ferro, cimento, tinta etc. para se transformar em lugar, em ambiente, no qual cada um de nós pode pertencer, desenvolver o senso de alteridade, e compreender que em nossas diferenças, podemos construir e criar novos conhecimentos. Nos dizeres de Milton Santos, quanto mais diferentes forem as pessoas, mais ideias de mundo poderão frutificar (SANTOS, 2000).

A escola, assim, pode vir a ser um lugar, ou um ambiente, de abundância ou de escassez, de pobreza ou de riqueza, de recursos pedagógicos, materiais tecnológicos, mas também de relações, de afetos.

Se entendermos lugar como um local em que se está ou se deveria estar e ambiente como tudo o que circunda ou envolve por todos os lados uma pessoa ou grupo de pessoas, precisamos refletir sobre uma questão importante: o espaço da escola, dadas as suas características físicas e relacionais, se converte em lugar, em ambiente, para todas as pessoas que convivem nele?



Foto: Daniel Cunha/FOVE/ICM/COPEP/ISME.

Um espaço somente se converte em ambiente, em lugar, quando os sujeitos que nele convivem criam sistemas de cooperação e solidariedade, a partir de suas necessidades.

Assim, cada escola tem uma história que lhe permite ser o que é e se quisermos transformar tal história, precisamos pensar nas experiências que são vividas pelos sujeitos, explicitar necessidades e fortalecer os sistemas de cooperação e solidariedade. Caso contrário, nos sentimos des-territorializados. Quando passamos a conviver em espaços que não ajudamos a construir, que desconhecemos a história, que não entendemos a cultura neles vivida, não encontramos sentido para estarmos ali, não valorizamos suas memórias e não vislumbramos aquilo que podem vir a se tornar, o que implica afastamento, igualmente, daquilo que podemos vir a ser, subjetivamente e coletivamente, pois como nos ensinou Milton Santos: “a história do homem sobre a terra é a história de uma rotura progressiva entre o homem e o entorno” (1994, p. 16).

O que isso tem a ver com a implementação do **Currículo da Cidade - Ensino Médio**? Sem tais pressupostos, as concepções nele presentes não se concretizarão. Transformar cada escola em lugar, em ambiente, é uma condição para que possamos criar oportunidades de concebemos tempos, espaços e ambientes que estejam comprometidos com nossos estudantes, mas também com o nosso desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, temos como desafios:

- Reorganizarmos nossos tempos, espaços e ambientes escolares, concebendo diferentes mecanismos para colocar em prática os objetos de conhecimento, objetivos de aprendizagem, de forma hierarquizada, organizada e distribuídas nos diversos tempos e espaços de cada escola, mas não apenas naqueles já legitimados (salas de aula, quadra, laboratório, sala de leitura, sala de informática etc).
- A proposição de modalidades de trabalho que permitam a criação de estratégias diferenciadas de ensino, que podem ser concebíveis, por exemplo, por meio dos Itinerários e Percursos.
- Conceber e gerir novos arranjos grupais, temporais e dos espaços – o que implica questionarmos: todos os estudantes precisam ficar o tempo todo nas mesmas classes, na mesma quantidade de tempo-relógio, com os mesmos colegas?
- Esses dois apontamentos são essenciais e dependem do apoio dos colegiados escolares, da gestão democrática e do trabalho coletivo. Sem isso, não há como organizar tempos, espaços e ambientes propícios aos novos arranjos que são necessários para implementar um novo currículo. Tais arranjos convidam, por sua vez, reflexões no plano didático, que serão propostas na publicação das *Orientações didáticas e outros aportes de apoio trabalho pedagógico no Ensino Médio*.

Soma-se a esses apontamentos, ainda, o fato de que precisamos repensar sobre a naturalização das estruturas da organização do trabalho pedagógico que herdamos do século XIX, especialmente no que diz respeito ao cotidiano de trabalho e como ele é entremeado pelas relações temporais e espaciais: escolas com arquiteturas padronizadas, com as atividades ocorrendo todas dentro de salas de aula, em aulas cronometradas, com programas herméticos, que partem do cumprimento de tarefas mais simples para outras, consideradas mais complexas, com a aplicação de testes, ao final de períodos pré-determinados. Como afirma Perrenoud (2001):

[...] a organização pedagógica é um produto da história, mas os atores de hoje aparentemente ignoram isso. Eles acham natural que a escolaridade seja organizada, em quase todo o mundo, segundo o modelo que pareceu o mais racional no século XIX. (PERRENOUD, 2001, p. 3).

Nesses modelos, as práticas de ensino, sobretudo quando pensadas para adolescentes e jovens, têm como pressuposto didático o estabelecimento de relações entre os conteúdos a serem aprendidos, os referenciais teóricos que o sustentam e o planejamento de percursos que possam assegurar a operacionalização de trajetos de ensino racionalizados.

Os processos educativos, então, encerram-se nos limites dos planos anuais, dos planos de aula, numa gama de teorias de aprendizagem, mais ou menos, coerentes com os fazeres ordinários que vão se constituindo nas salas de aula.

Se, por um lado, esses modelos funcionaram até recentemente, por outro, com a expansão do direito à escolarização e, sobretudo, com a recente obrigatoriedade da escolarização média no Brasil, é patente que esses antigos modelos não atendem às características do atual público do ensino médio.

Essas características, mais ou menos explicitadas por valores e comportamentos atravessados por ideais de liberdade, pluralidade de ideias e de identidades, abertura a novas configurações grupais, atividades mediatizadas por artefatos tecnológicos que se modificam vertiginosamente, diversidade étnico-racial, multilinguismo, domínio de gêneros discursivos multimodais, passam a entrar em conflito com experiências escolares que se erigem em espaços herméticos, com programas escolares engessados, com práticas padronizadas, geralmente atravessadas pela expectativa de que os jovens desenvolvam virtudes como disciplina, ordem, subserviência, obediência, dedicação, moralidade, que por sua vez só podem ser alcançadas se os adolescentes e jovens forem mantidos ocupados todo o tempo que permanecem na escola.

As ideologias que sustentam essas experiências, basicamente, inculcam nos jovens crenças como “quem não estuda, não será ninguém na vida”, “se não estudar, não passa no vestibular”, “não gosta de estudar, então vá trabalhar”.

Romper com esses modelos não é simples. Para fazê-lo, precisamos:

- Ater-nos às aprendizagens reais, anseios, expectativas e necessidades dos jovens.
- Desenvolver processos, organizar tempos e lugares que permitam a elaboração de trajetos didáticos que contemplem os conhecimentos já construídos e o processo que precisa ser percorrido até que os adolescentes e jovens alcancem novos patamares na construção de conhecimentos.

Esses dois pontos fazem “eclodir a antiga solidariedade entre etapas de progressão, temporalidades e reagrupamentos” (THURLER; MAULINI, 2012, p. 25).

A repercussão dessa eclosão, no trabalho dos educadores, se mostra pela necessidade de organizar os tempos, espaços e ambientes da escola de formas diferentes, criando-os e recriando-os permanentemente. Configura-se, assim, um processo permanente que só pode ser instaurado se:

- Houver uma comunidade de aprendizagem que se preocupe em funcionar como uma rede de apoio aos formadores de formadores que atuam fora das unidades escolares e dentro delas.
- Os formadores tiverem apoio e condições objetivas para realizarem seu trabalho de acompanharem o desenvolvimento profissional dos docentes.
- As equipes de supervisão escolar, gestão escolar e professores trabalhem em torno de objetivos, concepções e princípios comuns.

- As equipes de gestão escolar assegurarem condições e estiverem dispostas a sustentar processos de mudança e inovação em novas formas de conceber a organização de tempos, espaços e práticas.
- As equipes de gestão escolar, especialmente Diretores e Assistentes de diretor de escola, coordenarem a divisão do trabalho de modo a permitir que os coordenadores pedagógicos atuem exclusivamente como formadores de professores.
- Os Coordenadores Pedagógicos organizarem processos de formação que apoiem os professores em suas dúvidas, necessidades, desejos, dificuldades, potencialidades e que mobilizem a equipe docente, estimulando-a, oferecendo-lhe suporte, demonstrando abertura, observação e escuta atentas para que surjam novas maneiras de colocar em prática as relações tempo-espaço empreendidas na tradução do currículo.
- Os professores tiverem compromisso ético e político com a aprendizagem dos estudantes e simpatia antropológica por eles.
- Os estudantes puderem opinar, sugerir e participar ativamente dos processos de reorganização e recriação da organização dos tempos, espaços e atividades escolares.

A escola como território compartilhado

Tendo em vista que a escola é um espaço social compartilhado e que o Currículo não é passível de uma definição única e absoluta por estar em constante (re)construção, faz-se necessário - em consonância com o Projeto Político-Pedagógico - estabelecer coletivamente as concepções e premissas que nortearão os rumos de cada escola, considerando que tais aspectos também se configuram a partir dos percursos trilhados por todos(as) que circulam a esfera escolar, aportando seus conhecimentos, crenças, valores, experiências e saberes, que transcendem o muro da escola.

Ao refletir sobre a escola como um território compartilhado, é imprescindível pensar, assim como os geógrafos, na perspectiva de Milton Santos, que consideravam sempre o “território habitado, o vivido, trabalhado e sofrido por todos”. Sendo assim, faz-se necessário pensar que a noção de comunidade escolar não envolve tão somente os estudantes, seus familiares, o entorno dos muros da escola, mas engloba também todos os que lá convivem e os espaços que percorrem. Dessa forma, cada escola se constitui, por si só, um território compartilhado mediado por outros territórios.

A partir dessa ideia, torna-se fundamental pensar como o espaço escolar e seu território se configuram em confluência com as trajetórias pessoais, educativas, profissionais e sociais que são percorridos por todos que ali convivem.

Se a escola é o aparato social mais enraizado nos territórios, sobretudo nas regiões mais periféricas, desprovidas de outros aparatos, ela serve como referência central para toda comunidade que circula por muitos espaços que permeiam a esfera da vida social como: o espaço da moradia, do trabalho, da vida escolar, do lazer, da espiritualidade, da resistência, entre tantos outros, forjando um processo de territorialidades que vão nos constituindo como sujeitos.

Assim, a escola que é um espaço privilegiado para constituição identitária de seus estudantes, precisa fortalecer o engajamento deles com diferentes esferas da vida social. Uma das formas de se fazer isso, é promover a reflexão acerca das diversas comunidades nas quais estão inseridos, assim como as diferenças e/ou semelhanças em relação ao território onde se encontra a escola. Sabendo que esses jovens vêm, muitas vezes, de outros bairros, é necessário promover o exercício de uma reflexividade crítica, a partir do espaço escolar, abrindo assim a possibilidade dos estudantes analisarem coletivamente aspectos vida pública de modo crítico e estabelecendo relações, inclusive com os Itinerários e Percursos.

Quando se desconsidera a importância da relação entre a escola e as diferentes comunidades representadas por seus integrantes, desqualifica-se parte da função social da escola e seu compromisso com a formação integral de seus estudantes. Dessa maneira, não se pode privar os estudantes de refletirem criticamente sobre os territórios pelos quais transitam, sobretudo quando é desejável ampliar cada vez mais seu grau de autonomia, visando uma educação que seja verdadeiramente emancipatória. Nessa perspectiva, faz-se necessário que a escola, cada vez mais, procure contextualizar sua dimensão educativa à luz dos problemas concretos que sua própria comunidade enfrenta.

Importante salientar que, como os espaços são múltiplos e repercutem na ação educativa, é essencial que a escola discuta a importância de se desnaturalizar o olhar para os ambientes, espaços e lugares pelos quais transitamos. Todos os espaços da cidade são potencialmente educadores se forem convertidos em objetos de conhecimento. Para tanto, os estudantes precisam compreender que todos nós somos constituídos também pelos territórios que percorremos. Nesse sentido, a formação que se pretende integral precisa se comprometer em estabelecer interações dos estudantes com as comunidades com as quais convivem e, entre elas, a comunidade do entorno escolar.

UNIDADE 3

A (RE)ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO



A (RE)ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO

O Currículo da Cidade - Ensino Médio: a Formação Geral e os Itinerários Formativos

O Currículo da Cidade - Ensino Médio é parte significativa das mudanças instituídas pelos marcos legais para a última etapa da educação básica, pois completa o documento curricular da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo por meio de um esforço em prol da construção de uma identidade para as escolas que compõem a rede, na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio. O processo de elaboração foi realizado sob a orientação da Coordenadoria Pedagógica (COPEP) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.



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

Necessário ressaltar que o **Currículo da Cidade - Ensino Médio** foi elaborado de forma colaborativa, contando com grupos de trabalho compostos por educadores que atuam no Ensino Médio da Rede Municipal e especialistas das diversas áreas de conhecimento, que também atuam em Universidades públicas e privadas do estado de São Paulo. A primeira versão do documento foi encaminhada a leitores críticos, que trouxeram inúmeras contribuições, sendo então disponibilizada para consulta das equipes gestoras e docentes, supervisores e formadores das Diretorias Regionais de Educação, buscando a colaboração desses profissionais na etapa final de construção do documento.

O processo de construção conjunta, as análises dos leitores críticos e as contribuições dos profissionais da rede foram fundamentais para que a versão final do **Currículo da Cidade - Ensino Médio** seja um documento que atenda às especificidades das Unidades Escolares que ofertam a última etapa da educação básica, mas, especialmente, às necessidades, aspirações e projetos de vida dos jovens matriculados na Rede Municipal de Ensino.

O documento curricular dialoga com os marcos legais apresentados e com a BNCC (BRASIL, 2018), mas garante o respeito à história, identidade e saberes (re)construídos por todos os atores que compõem a rede municipal paulista. É ancorado em uma **Matriz de Saberes**, com seus respectivos **Eixos Estruturantes**, seus **Objetos de Conhecimento** e os **Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**, articulados aos **Objetivos e Metas de Desenvolvimento Sustentável** de cada componente curricular e aos Itinerários compostos por variados **Percursos**.

A partir das mudanças da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), alterada pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), a flexibilização e a integração curricular tomam forma por meio das áreas definidas na BNCC e nos chamados **Itinerários Formativos** que, no contexto do **Currículo da Cidade - Ensino Médio** são compreendidos por variados **Percursos**, que têm como objetivo oferecer situações favoráveis de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes do ensino médio, buscando convergências que favoreçam o desenvolvimento de percursos coerentes com a formação integral dos jovens de diferentes territórios da cidade de São Paulo e considerando, também, uma série de aspectos que permeiam a organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares.

Assim, os **Percursos** visam a oferecer uma unidade ao trabalho realizado com os conteúdos propostos pela BNCC em convergência com os objetivos gerais das áreas e dos componentes curriculares apresentados. Nesse sentido, tais percursos devem inter-relacionar os conhecimentos basilares da formação geral, associando-os aos novos objetos de conhecimento que circulam em diferentes esferas da vida pessoal, social, profissional, cultural, de forma que os estudantes possam dar prosseguimento ao seu processo de escolarização, avançando, assim, no desenvolvimento de sua autonomia e emancipação.

Os Itinerários são estruturados desde a 1ª série e, de maneira flexível, a partir da 2ª série, por meio da organização de unidades temáticas que estão ancoradas em diferentes modalidades organizativas, as quais poderão ser desenvolvidas em diferentes formatos como clubes, incubadoras, grupos de estudo e pesquisa entre outros. Devem possibilitar ao estudante, portanto, aprofundar conhecimentos, preparar-se para o prosseguimento de estudos e/ou para o mundo do trabalho.

Os **Itinerários e Percursos** estão organizados em eixos estruturantes que têm por objetivo a integração curricular e a oferta de diferentes situações de aprendizagem. Optou-se, no **Currículo da Cidade - Ensino Médio**, por ampliar os eixos estruturantes propostos na BNCC. Além de investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, empreendedorismo e processos criativos, foram incluídos outros eixos, com o intuito de ampliar as possibilidades de trabalho nas escolas, permitindo que se enfocasse aspectos da contemporaneidade. Para tanto, foram criados outros três eixos: multiculturalismo, multiletramentos e gestão de conteúdos e informações. Os três últimos eixos foram incorporados ao Currículo com o objetivo de ampliar as possibilidades de organização curricular e dar mais amplitude às temáticas a serem abordadas nos diferentes **Itinerários e Percursos**.

Investigação Científica	Este eixo pretende ampliar a capacidade de explorar, observar e responder perguntas com o objetivo de investigar a realidade, por meio da compreensão, valorização e aplicação do conhecimento sistematizado, mediante a realização de práticas e produções científicas.
Mediação e intervenção sociocultural	Este eixo pretende ampliar a capacidade dos estudantes de utilizar conhecimentos de diferentes áreas com o objetivo de realizar projetos de intervenção na realidade social a partir de um problema e/ou de um tema de interesse dos estudantes.
Mediação e intervenção político-econômica	Este eixo pretende ampliar a capacidade dos estudantes de utilizar conhecimentos de diferentes áreas com o objetivo de realizar projetos de intervenção política e econômica a partir de um problema e/ou de um tema de interesse dos estudantes.
Empreendedorismo	Este eixo pretende expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimento de diversas áreas para empreender projetos, sejam eles pessoais, colaborativos, produtivos ou sociais, articulados ao seu projeto de vida.
Processos Criativos	Este eixo pretende ampliar a capacidade dos estudantes de ter ideias, criar e produzir inventivamente e realizar um projeto criativo.
Multiculturalismo e Multiletramentos	Este eixo pretende expandir a capacidade dos estudantes em desenvolver projetos considerando as múltiplas linguagens, mídias e tecnologias e as heterogeneidades culturais e étnicas.
Gestão de conteúdos e informações	Este eixo pretende ampliar a capacidade dos estudantes em criar, analisar, publicar e divulgar conteúdos e informações de maneira responsável.

Nessa perspectiva, o **Currículo da Cidade - Ensino Médio** orienta-se pela educação integral, entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeito de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta. Dessa maneira, a educação integral favorece a melhoria dos processos pedagógicos, procurando garantir as aprendizagens de forma mais qualificada e possibilitando sua formação integral por meio do desenvolvimento de múltiplas potencialidades dos estudantes, ampliando suas oportunidades e visando a uma atuação ativa e crítica em uma sociedade democrática.

Para inspirar!



Publicação Educação Integral e currículo escolar: conceitos, experiências e desafios. Produzido pelo CENPEC Educação

Para baixar o livro utilize o Código QR ao lado.

Hiperlink: <https://www.cenpec.org.br/acervo/educacao-integral-curriculo-escolar-analises-proposicoes-cenpec>



Essa concepção não se confunde com educação de tempo integral e pode ser incorporada por todas as escolas de Ensino Médio do município de São Paulo. Na perspectiva de convergência entre a educação integral e o tempo integral, a SME propõe a ampliação da jornada para escolas com oferta de Ensino Médio diurno (9 horas-aula por dia), de forma que é possível convergir na ideia de que a ampliação dos tempos escolares pode criar mais oportunidade para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Outro aspecto fundamental que o tempo estendido pode favorecer é a possibilidade de oferta de trajetórias diversificadas para os estudantes do Ensino Médio. Desafio permanente de políticas curriculares, a flexibilização aliada à integração é o que propõe o Currículo da Cidade - Ensino Médio. Essa flexibilização curricular se materializa na medida em que os jovens podem optar pelo percurso que fizer mais sentido para seu projeto de vida. Nesse sentido, a ampliação da jornada oportuniza às comunidades escolares a oferta de variados arranjos curriculares articulados ao **Projeto Político-Pedagógico** da escola.

Portanto, a finalidade dos **Itinerários** é, a partir da 2ª série do Ensino Médio, flexibilizar os arranjos curriculares e aproximá-los aos interesses e expectativas dos jovens por meio de práticas e estudos.

Outro aspecto fundamental nos diversos arranjos curriculares que serão propostos está centrado no diálogo constante entre os membros da comunidade escolar no sentido da integração da **Formação Geral**, referenciadas na BNCC com os **Itinerários** e **Percursos** por meio de práticas e metodologias que contribuem para o desenvolvimento curricular integrado.

Logo, a integração por área de conhecimento pressupõe uma busca constante de objetos comuns entre os componentes curriculares, possibilitando a articulação recíproca dos campos de conhecimento, conceitos e metodologias. Nesse sentido, os **Itinerários** e **Percursos** complementam, aprofundam, mas integram a formação geral proposta pelas áreas de conhecimento por meio de suas interfaces - objetos e objetivos comuns- mas também por entrelaçamentos de suas concepções, conceito e métodos.

Portanto, a atuação dos educadores deve estar centrada na busca incessante de ruptura com a fragmentação histórica dos conhecimentos por meio da reflexão constante sobre suas práticas e desenvolvendo capacidades requeridas para desempenhar novos papéis, assumindo um papel protagonista na integração entre campos, saberes e práticas docentes.

Há certo consenso entre os educadores e especialistas que o espaço escolar, tal como foi concebido tradicionalmente, não tem sido suficiente para garantir um conjunto de aprendizagens fundamentais para que os estudantes enfrentem os desafios impostos na sociedade contemporânea. Repactuar novos arranjos curriculares mais flexíveis e integrar campos, saberes e prática docentes são basilares, mas este esforço não será suficiente sem que essas transformações não estejam aportadas nas necessidades, expectativas e experiências educacionais dos jovens, atendidos pelas escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo.

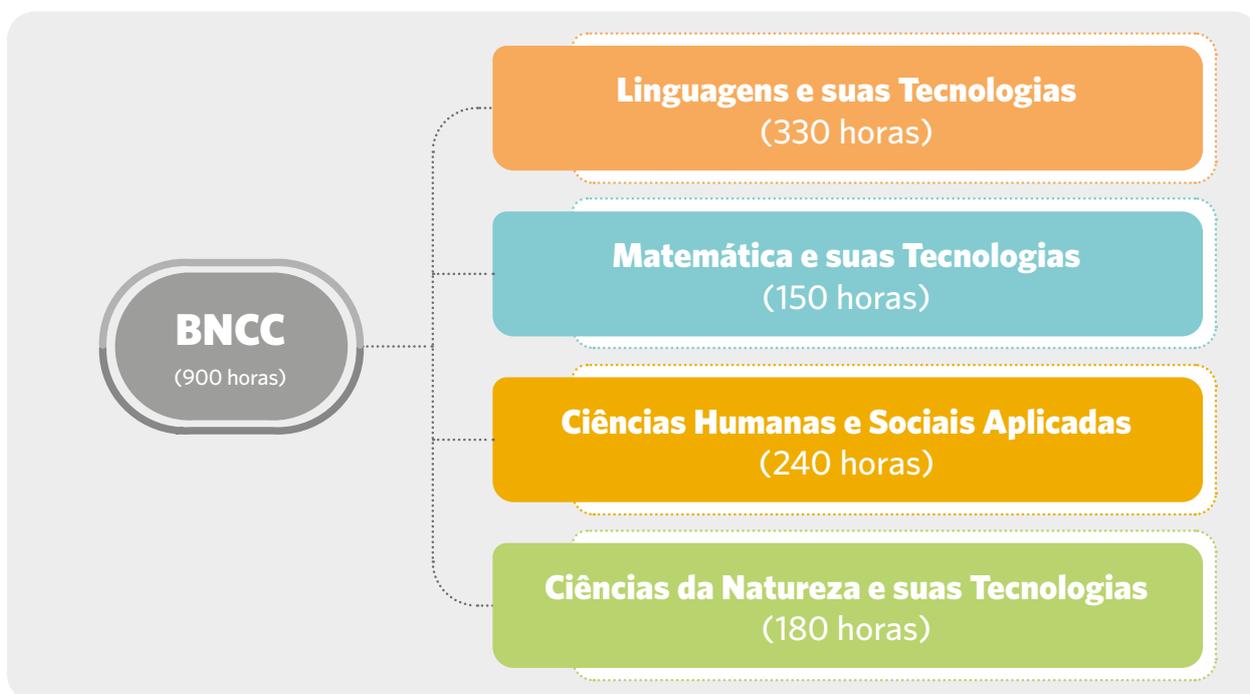
A trajetória escolar dos estudantes da rede municipal da cidade de São Paulo

As matrizes curriculares do Ensino Médio da cidade de São Paulo estão organizadas conforme demonstrado a seguir:

EMEFM - Diurno (Integral)

Estudantes da 1ª série do Ensino Médio diurno (Integral) matriculados a partir de 2021:

BNCC - 900 HORAS²



PERCURSO COMUM - 450 HORAS³



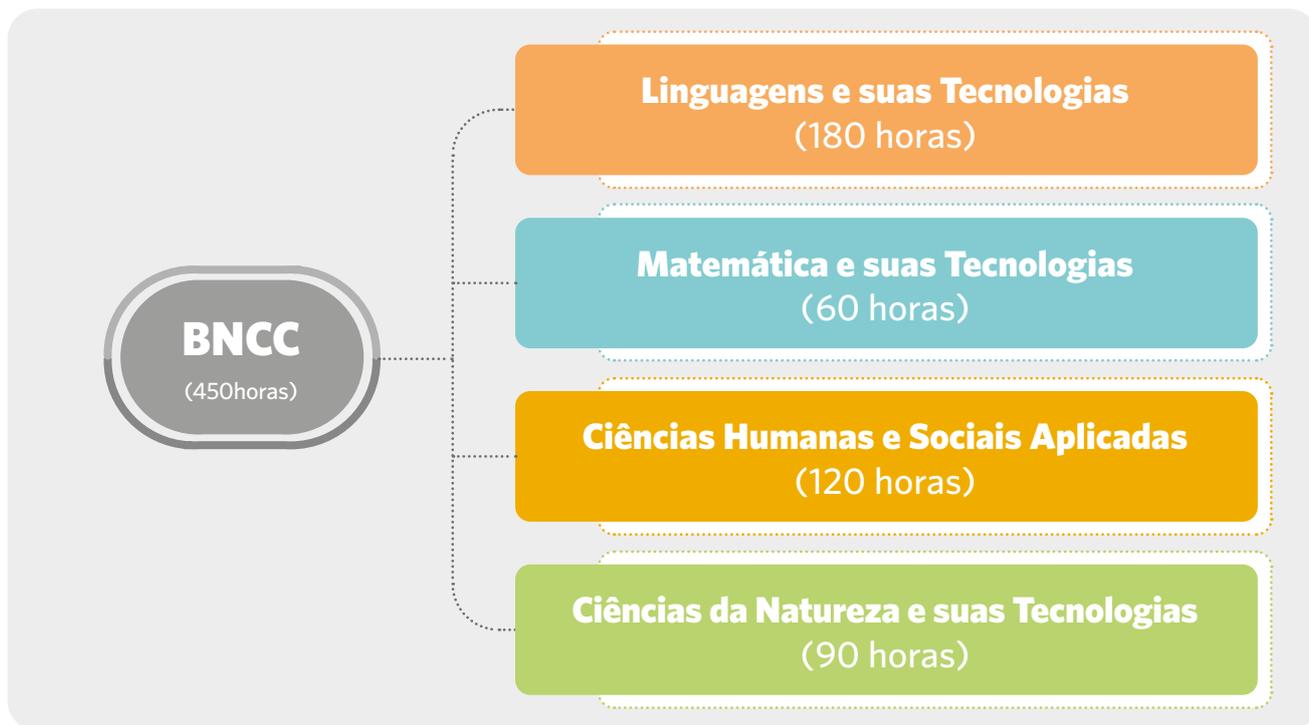
Estudantes da 2ª série do Ensino Médio diurno (Integral) matriculados a partir de 2021⁴

2 No caso da matriz curricular do Novo Ensino Médio da EMEBS Helen Keller tanto o componente curricular de Matemática quanto o de Língua Portuguesa passam a ter de 120 horas. São, ainda, inclusas 60 horas de Libras na área de Linguagens e suas Tecnologias da Base Nacional Comum Curricular.

3 No caso da matriz curricular do Ensino Médio da EMEBS Helen Keller na Formação de Estudo e Aprofundamento são inclusas 30 horas de Libras. No Itinerário Integrador Expressões Culturais e Artísticas, passam a ter 60 horas e Língua, Literatura e Cultura dos países de Língua Espanhola não consta da matriz curricular.

4 Durante o ano de 2021 serão publicadas as matrizes curriculares para os estudantes que irão cursar a 3ª série do Ensino Médio em 2022 na Rede Municipal de Ensino.

BNCC - 450 HORAS



ITINERÁRIOS E PERCURSO COMUM - 900 horas



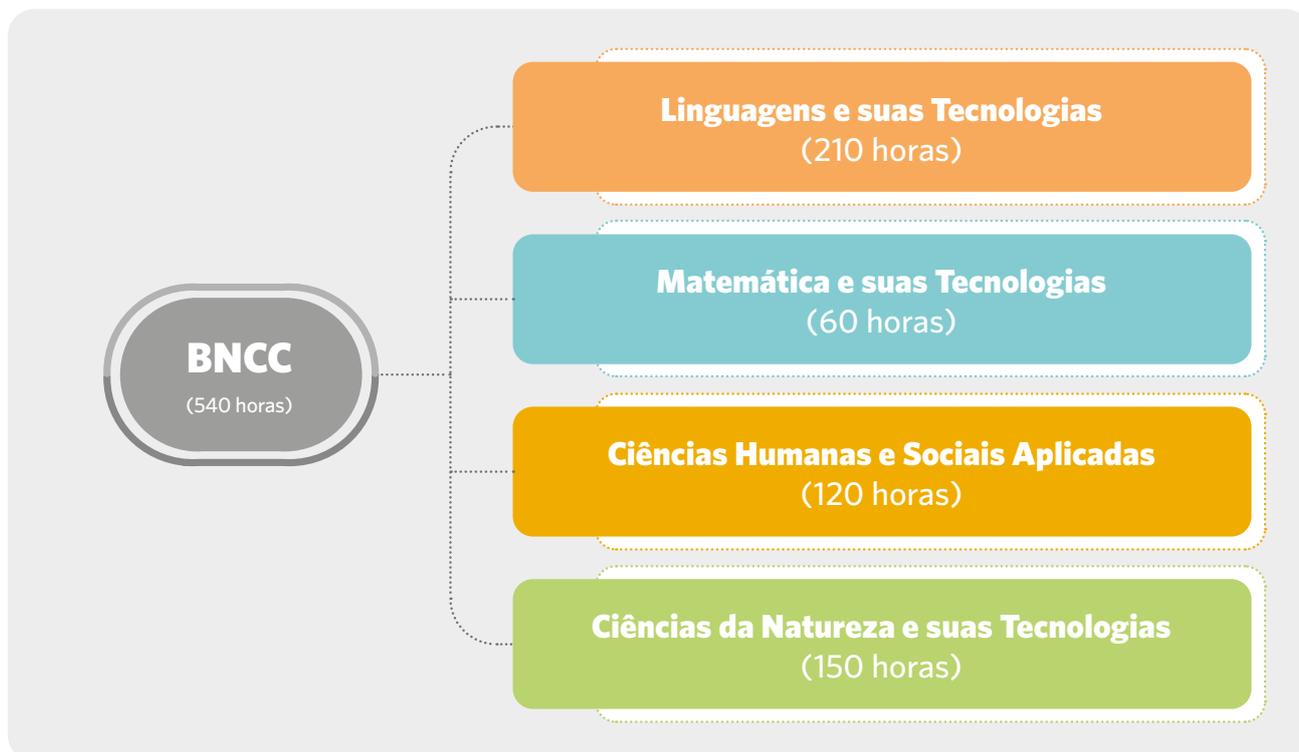
O **Percurso Comum** tem por objetivo a consolidação, a integração e o aprofundamento das aprendizagens definidas nas diversas áreas de conhecimento por meio de suas interfaces - objetos e objetivos comuns- mas também, como já destacado, por entrelaçamentos de suas concepções, conceito e métodos. É dividido em duas partes: **Formação para Estudos e Aprofundamento e Itinerário Integrador**, que são ofertados para os estudantes tanto na 1ª quanto na 2ª série.

Os **Itinerários**, a partir da 2ª série, são de livre escolha dos estudantes matriculados nas escolas municipais de Ensino Médio a partir de 2021, que podem optar dentre as 3 áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, **Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias** e **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**.

EMEFM - Noturno

Estudantes da 1ª série do Ensino Médio noturno matriculados a partir de 2021:⁵

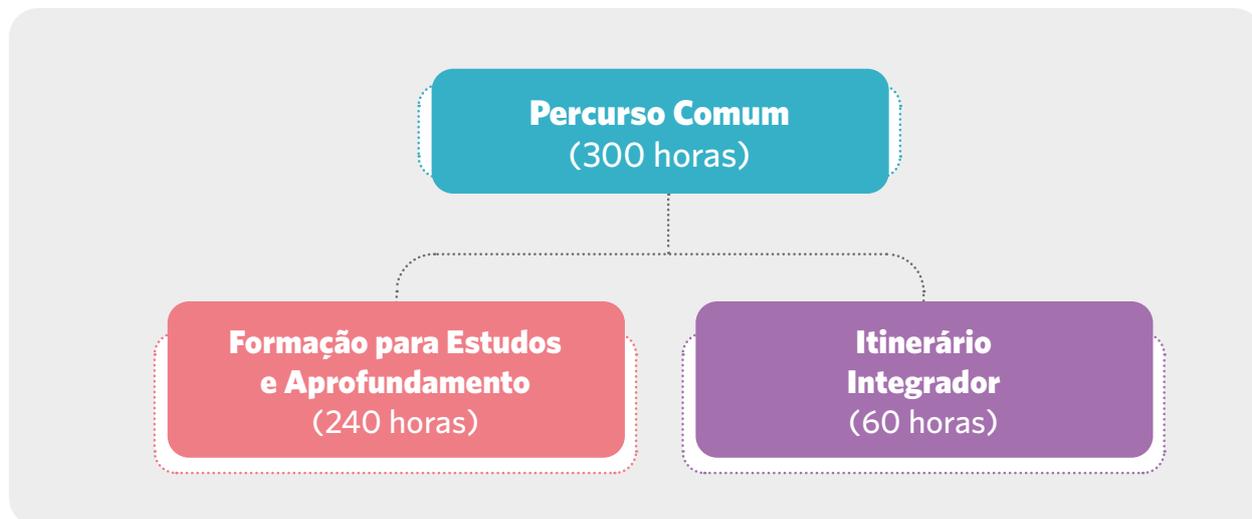
BNCC - 540 HORAS⁶



5 Durante o ano de 2021 serão publicadas as matrizes curriculares para os estudantes que irão cursar a 2ª e 3ª série do médio em 2022 e 2023 respectivamente..

6 No caso da matriz curricular do Ensino Médio da EMEBS Helen Keller, no noturno a carga horária total é de 630 horas e houve a inclusão de 60 horas de Libras na área de Linguagens e suas Tecnologias na Base Nacional Comum Curricular e 30 horas do Componente Curricular de Arte, em relação à matriz curricular das demais escolas que ofertam o período noturno na Rede Municipal de Ensino.

PERCURSO COMUM = 300 HORAS⁷



No Itinerário Integrador das EMEFM, com oferta de Ensino Médio Noturno, 30 horas serão na modalidade EaD.

Processos de avaliação no novo Ensino Médio

Muitas vezes, a avaliação se torna uma forma de, simplesmente, “medir” os resultados da aprendizagem, tornando-se uma ferramenta de seleção, julgamento e até de exclusão. Para que a avaliação possa ser, de fato, um instrumento de aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem, é necessário que sejam reconhecidos os diferentes ritmos de aprendizagem, que possa contar com diferentes estratégias e que possa ser um instrumento fundamental para tomada de decisão dos professores na análise de suas concepções e práticas educativas.

Quando a avaliação se desconecta do ensino e da aprendizagem tende a tornar-se o centro das preocupações de professores e de estudantes, desvirtuando-se sua função, restringindo-se o foco da preocupação dos professores à aplicação de instrumento para atribuir notas ou conceitos e ao cumprimento de exigências administrativas e burocráticas do sistema de ensino. Além disso, os estudantes passam, usualmente, a se preocupar em conseguir as notas para serem promovidos no final do ano letivo, com frágil engajamento com seus processos formativos. (SÃO PAULO, 2020b, p. 20).

Para romper com essa perspectiva, a avaliação de aprendizagem deve ser entendida como um instrumento que busque o desenvolvimento das múltiplas potencialidades dos estudantes, sejam

7

No caso da matriz curricular do Ensino Médio da EMEBS Helen Keller, na Formação para Estudos e Aprofundamento, são inclusas 30 horas de Libras.

elas cognitivas, físicas e socioafetivas com o objetivo de desenvolver suas capacidades, habilidades, valores e atitudes necessárias à sua socialização e ao exercício de uma cidadania plena.

A perspectiva da avaliação da aprendizagem, entendida como um processo contínuo realizada pelos professores com o objetivo de fornecer informações, análises e interpretação das práticas educativa com vistas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e com foco na aprendizagem dos estudantes.

Para saber mais!



Publicação

Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para (res)significação de concepções e práticas. São Paulo: SME/COPED, 2020.

Para baixar o livro utilize o Código QR ao lado.

Hiperlink: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Avaliacao_no_contexto_2020.pdf



Nesse sentido, uma avaliação, que se fundamenta no certo ou errado, na aprovação ou reprovação, reduz-se a uma forma de “medir” os resultados da aprendizagem e, muitas vezes, uma ferramenta de julgamento, seleção e exclusão social. Portanto, torna-se fundamental buscar um tipo de avaliação que reconheça os diferentes ritmos de aprendizagem e incentive o professor a diversificar suas estratégias, sendo também um instrumento importante para tomada de decisão dos educadores.

Assim, é fundamental que a ênfase seja na avaliação formativa em detrimento da somativa, permitindo que professores e estudantes conheçam o que foi assimilado e o que ainda precisa ser melhorado ao longo do percurso, sendo essencial para manter a motivação dos estudantes e serve como orientação para os educadores ao facilitar o aperfeiçoamento das estratégias de ensino e de aprendizagem conforme o cenário de cada turma.

Torna-se imprescindível, portanto, que os professores priorizem a avaliação qualitativa em detrimento da avaliação quantitativa, sendo necessário, portanto, garantir que a avaliação passe de um processo de atribuição de notas baseadas em índices de acertos e erros para um processo de apreciação integral das atividades realizadas pelos estudantes e busque tornar-se parte da metodologia adotada pelo educador em sua prática pedagógica, apoiando o estudante em seu percurso educativo, favorecendo os processos de ensino e de aprendizagem de forma efetiva que apoie os estudantes a buscar novos significados, saberes conhecimentos tornando a prática do diálogo um processo de ação-reflexão-ação (HOFFMANN, 1994).

Para saber mais!

Na publicação *Orientações didáticas e outros aportes de apoio ao trabalho pedagógico no Ensino Médio (2021)* consulte *Por uma avaliação a favor do processo de aprendizagem*

Como apoiar o estudante na (re)elaboração de seu projeto de vida?

Na escola, o projeto de vida é uma temática fundamental que busca estimular os estudantes a trilhar novos caminhos para superar suas dificuldades, incentivando-os a aprender ao longo da vida. É também uma estratégia que estimula adolescentes e jovens a buscar significado em múltiplas dimensões (profissional, social, física, emocional), bem como os auxilia a tomar decisões, solucionar problemas e lidar com situações inesperadas.

Nessa perspectiva, a escola pode e deve ser um espaço privilegiado para orientar os jovens na elaboração de seus projetos de vida, desenvolvendo o autoconhecimento e o estabelecimento de perspectivas para seu futuro. A partir do encorajamento à elaboração do projeto de vida dos estudantes, a equipe escolar tem um papel fundamental em apoiar os adolescentes e jovens a elaborar seu projeto de vida com base nas reflexões e nas capacidades a serem desenvolvidas ao longo da educação básica.

Durante seu percurso formativo nas escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino, os adolescentes e jovens são encorajados a desenvolver ações relacionadas aos seus projetos de vida e/ou à comunidade a que pertencem de acordo com seus interesses, experienciado no ciclo autoral com o TCA (Trabalho Colaborativo de Autoria), preparando-se para a futura aquisição de capacidades específicas e de gestão de seus conhecimentos para a continuidade dos estudos e para seu ingresso no mundo do trabalho e, principalmente, para seu pleno desenvolvimento e seu preparo para o exercício da cidadania. Os temas devem ser relevantes, abordados de modo a aprofundar os conteúdos propostos pela Base Nacional Comum Curricular e definidos a partir das expectativas, focos de interesse e demandas de aprendizagem dos estudantes.

Portanto, a nova arquitetura do Ensino Médio da Rede Municipal de São Paulo consolida essa perspectiva na qual os estudantes se conhecem melhor, identificam seus potenciais, seus interesses, suas expectativas e estabelecem estratégias e metas para alcançar seus objetivos, buscando espaços e condições para que sejam estimulados a (re)elaborarem seu projeto de vida, de maneira a atingir a sua realização em variadas dimensões: intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Um bom começo é revisitar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) - um documento que deve ser (re)elaborado por toda a comunidade escolar e necessita explicitar seus propósitos, definir seus objetivos, metas e estratégias de como alcançá-los com vistas ao avanço das aprendizagens. Espera-se que o PPP possa expressar a formação integral dos estudantes e estimular a construção de seu projeto de vida, reconhecendo o ambiente escolar como um dos principais espaços que possibilitam colocar os jovens em posição de destaque no que diz respeito aos processos decisórios quanto ao estabelecimento de metas e técnicas para alcançar seus objetivos presentes e futuros.

O projeto de vida é uma estratégia pedagógica por meio da qual os estudantes se conhecem melhor, identificam seus potenciais, seus interesses, suas expectativas e estabelecem métodos para alcançar seus objetivos. Porém, vale destacar que o projeto de vida não estará pronto e acabado ao final da educação básica, sendo que a todo momento os jovens são desafiados a revê-lo e (re)elaborá-lo, tanto ao longo do ensino médio, quanto no decorrer da vida. Trata-se de uma construção constante, intencional, flexível e adaptável à história de vida de cada estudante, seu contexto e suas expectativas quanto ao futuro. Porém, é fundamental destacar que o projeto de vida está relacionado com a capacidade dos estudantes refletirem sobre desejos e objetivos não apenas para o futuro, mas também para o presente.

Segundo a BNCC, é por meio do projeto de vida que os estudantes aspiram, projetam e redefinem, ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. (BNCC, p. 472 - 473)

Com o objetivo de proporcionar tempos e espaços para que o projeto de vida dos estudantes possam ser (re)elaborados, a SME buscou garantir na nova matriz curricular duas aulas semanais de um componente curricular específico, somando um total de 180 horas ao longo do Ensino Médio - tanto no período diurno, presencialmente, quanto no período noturno, na modalidade em Educação a Distância (EaD), para que os estudantes possam elaborar, discutir e aperfeiçoar seu projeto de vida.

Motivos pelos quais a equipe escolar necessita apoiar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes:

- Para que os estudantes possam ter clareza de aonde se quer chegar num futuro próximo.
- Para que possam refletir que as decisões que tomam no presente, impactam o seu futuro.
- Para que seja possível descobrir o que os move. O que dá sentido às suas vidas e como é possível contribuir para um mundo melhor.



NUCA

- Para que seja possível refletir sobre o que almejam, ou seja, o que se quer alcançar em curto, médio e longo prazos nas dimensões pessoal, social, política e num futuro profissional.
- Para que seja possível traçar as prioridades para atingir os objetivos definidos.
- Para que possam sonhar e buscar caminhos para realizá-lo.

O estímulo à elaboração do projeto de vida pelos estudantes pressupõe novos arranjos que estejam alinhados com os desafios de uma educação na contemporaneidade. Nessa perspectiva, a educação integral promove processos educativos que articulam as experiências escolares com a vida e reconhece que os estudantes devem estar no centro do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os educadores são encorajados a auxiliar os estudantes na (re)elaboração de seus projetos de vida, considerando e valorizando a diversidade de contextos, da interculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções.

Para inspirar!

Cadernos do Estado de São Paulo do Programa Ensino Integral

Projeto de Vida

Para baixar o livro utilize o Código QR ao lado.

Hiperlink: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/03/orientaes-projeto-de-vida-2018.pdf>



A organização dos tempos e espaços no contexto do Novo Ensino Médio

A arquitetura do novo Ensino Médio na Cidade de São Paulo traz, entre outras mudanças, a ampliação da jornada escolar, tanto nas escolas que oferecem o período diurno quanto naquelas que oferecem o Ensino Médio no período noturno. Tendência das políticas públicas para a educação básica, a ampliação dos tempos escolares - desejáveis e previstos em legislações nacionais⁸ - deve estar ancorada no conceito de educação integral como princípio educativo, reconhecendo as múltiplas dimensões da formação humana. Nessa direção, o Currículo da Cidade - Ensino Médio busca no conceito de Educação Integral uma "abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas,

profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta.” (SÃO PAULO, 2021, p. 16).

Assim, busca-se a convergência no Currículo da Cidade – Ensino Médio e no cotidiano de cada uma das escolas que compõem a rede, a ampliação do tempo escolar como uma das estratégias para ampliar as oportunidades para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Aspectos em que a ampliação de jornada pode favorecer o desenvolvimento da educação integral

- Propiciar mais tempo para interação espontânea entre os jovens, ampliação do convívio de estudantes e seus professores, além do estreitamento dos laços afetivos entre os membros da comunidade escolar.
- Proporcionar o estabelecimento de novas formas na relação com o conhecimento e com os sujeitos que compõem o ambiente escolar.
- Encorajar novas estratégias de ensinar e aprender, desenvolvendo atividades e projetos
- Possibilitar mais integração entre a escola e a comunidade local e global, estabelecendo mecanismos de parcerias e de diálogo.
- Ampliar as aprendizagens por meio de redes de conhecimento locais, regionais e globais e de acesso aos bens culturais próximos e distantes.
- Apoiar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, oferecendo suporte para que os jovens possam transformar suas aspirações em objetivos alinhados aos seus propósitos.
- Auxiliar o jovem em seu próprio desenvolvimento, a partir da possibilidade de alinhar a educação aos seus anseios. Com isso, ele pode se reconhecer como sujeito e desempenhar um papel mais ativo e protagonista durante o seu processo de aprendizagem.

Foto: Daniel Cunha/FOVE/CM/ICOPED/ISME.



Nesse sentido, as experiências educativas inovadoras estão ancoradas, muitas vezes, na reconfiguração de tempos e espaços escolares, criando possibilidades e busca de experiências que se traduzam em aprendizagem significativa.

O espaço escolar, tradicionalmente concebido, não tem sido suficiente para garantir o conjunto de aprendizagens necessárias para que os estudantes possam enfrentar os desafios impostos pela sociedade contemporânea. É necessário repactuar novos arranjos que possam responder a uma educação mais aderente aos desafios da sociedade atual e na perspectiva de uma educação integral. Promover processos educativos que integrem campos, saberes e práticas docentes, buscando os conhecimentos e aspirações dos jovens e entrelaçando com a experiência escolar ao território local e global.

Nesse contexto, a função e atuação dos educadores necessitam ser revisitadas, afastando-se, cada vez mais, da formação disciplinar, repensando suas práticas e desenvolvendo capacidades requeridas para desempenhar novos papéis. Assim, colocar o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem e procurar a superação da fragmentação curricular são objetivos a serem almejados.

Promover a interrogação e a investigação permanentes, buscar estratégias didáticas que rompam com a fragmentação disciplinar por meio de práticas contextualizadas e desenvolvidas por meio de estratégias inovadoras. Enfim, procurar demonstrar para os estudantes que o conhecimento deve ser empregado para responder aos desafios da atualidade e do futuro, historicamente construídos e reconstruídos, sendo produto de contextos socioeconômicos, políticos e culturais.

Portanto, é por meio da intencionalidade pedagógica, na flexibilização dos arranjos curriculares, na oferta de estudos e práticas mais próximos dos interesses dos jovens, que são criadas e estimuladas situações que favoreçam ao estudante a oportunidade de apreender conceitos teóricos e práticos, autorregular a sua própria aprendizagem e tomar decisões conscientes sobre seu percurso formativo.

A seguir, com vistas a promover inspiração, são apresentadas algumas possibilidades de estratégias didáticas que pretendem atender às expectativas dos estudantes do Ensino Médio, transformando as escolas em laboratórios de aprendizagem significativa, superando conhecimentos fragmentados e descontextualizados e buscando a articulação entre os saberes e os desafios enfrentados no dia a dia.

Laboratórios

Desenvolvimento de práticas de uma determinada área e/ou áreas do conhecimento, envolvendo atividades de observação, experimentação e produção de saberes. Exemplos: feiras científicas, simpósios, projetos de intervenção sociocultural etc.



Freepik

Incubadoras

Desenvolvimento de técnica, tecnologia e produto. Exemplos: criação de agências de desenvolvimento, startup, plataformas digitais, protótipos, projetos de intervenção social etc.



Freepik

Clubes de pesquisa e de leitura

Agrupamento de estudantes que partilham interesses comuns e buscam soluções para os temas explorados conjuntamente. Exemplos: produção de obras literárias, saraus, produção crítico-literária, fanzines, quadrinhos, produção audiovisual etc.



Freepik

Oficinas

Vivências de situações concretas e significativas e espaços de construção coletiva de aprendizagens, possibilitando a articulação entre a teoria e prática. Exemplos: escrita criativa, produção musical, produção teatral, produção audiovisual, projetos científicos, produção de protótipos etc.



Freepik

Núcleos de criação

Espaços que promovem processos criativos e colaborativos entre os jovens. Exemplos: projetos de intervenção sociocultural, plataformas digitais, produções artísticas, performance etc.



Freepik

Núcleos de pesquisa

Desenvolvimento de estudos e pesquisas de áreas de conhecimento. Exemplos: seminários, bancas, palestras, colóquios, assembleias, debates etc.



Freepik

Dessa forma, os jovens são convidados a participar da construção do seu próprio currículo, da ampliação e diversificação de conceitos, procedimentos ou temáticas de Componentes Curriculares e/ou Áreas do Conhecimento.



Foto: Daniel Cunha/FOVE/CM/COPED/SME.

REFERÊNCIAS



- BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. *Diversities*, v. 13, n.2, p.1-21, 2011
- BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.
- BRASIL. [LDBEN]. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 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. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 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. Brasília, DF, 2018.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, Junho 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em 26 jan. 2021
- HOFFMANN, Jussara M. L. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- LOTTA, G. S. Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. Cadernos Gestão Pública e Cidadania, v. 19, p. 188-208, 2014.

- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. O ouvir ativo: recurso para criar um relacionamento de confiança. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). As relações interpessoais na formação de professores. São Paulo: Loyola, 2004.
- MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-62, dec. 2014.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA Lopes, L. P. (org.) O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013. p.18-52.
- PACHECO, J. Currículo: teorias e praxis. Porto: Porto Editora, 2001.
- PEREIRA, R.; RIGOLON, W. Assistente de direção de escola: imagens, labirintos e caminhos possíveis. *Magistério*, São Paulo: SME/COPED, n. 5, 2018.
- PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, M. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SANTOS, M. Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2019.
- SÃO PAULO. (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Médio. São Paulo: SME/COPED, 2021.
- SÃO PAULO. (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para (re)significação de concepções e práticas. São Paulo: SME/COPED, 2020.
- SILVA, Ana Célia Bahia. Projeto Pedagógico: instrumento de gestão e mudança. Belém: UNAMA, 2000.
- THOMPSON, E. P. A formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. I.
- THURLER, M. G.; MAULINI, O. A organização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Penso, 2012.
- VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n.6, p.1024-1054, 2007.



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Cooperação
**Representação
no Brasil**



**CURRÍCULO
da CIDADE**



**CIDADE DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO**

