



Prefeitura Municipal de Salvador

Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer - SECULT
Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico – CENAP

SALVADOR, CIDADE EDUCADORA:

novas perspectivas para a

educação municipal

“Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.”

(Paulo Freire)

Este documento traça os aportes curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos – EJA da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador. Ele considera como pressupostos a Missão, a Visão e as Diretrizes da SMEC, a saber:

Missão

Garantir uma escola pública municipal universal em seu compromisso com a democratização de oportunidades sócio-educativas, plural na promoção do respeito à diversidade e ética em sua responsabilidade de formação de valores para uma educação cidadã, solidária e socialmente inclusiva.

Visão

Educação pública municipal de qualidade e integrada às comunidades locais, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos, promovendo a reparação das desigualdades raciais e de gênero, valorizando a cultura e a diversidade, contribuindo para uma sólida formação ética e cidadã.

Diretrizes

Equidade e qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Democratização do acesso, mediante a qualificação, reordenação e expansão da rede física municipal.

Valorização da cultura e do saber popular no processo de ensino e de aprendizagem.

Democratização e modernização da gestão, garantindo o caráter participativo e descentralizado.

Valorização e formação continuada dos trabalhadores e trabalhadoras em educação.

Em consonância com esses atributos de dimensões político-filosóficas, são delineados os Pressupostos das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA tendo como eixo central, “SALVADOR: Cidade Educadora”.

Entende-se por “Cidade Educadora”, o contexto plural, polissêmico e formativo, no qual as matrizes culturais desenham suas contribuições na primeira capital do Brasil.

De acordo com a Declaração de Barcelona, publicada em 1990, a cidade será educadora quando

[...] reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios) una función educadora, cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes.

[...] reconheça, exercite e desenvolva, além de suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços) uma função educadora, quando assuma a intencionalidade e responsabilidade cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens."

(Fragmento da Introdução da Carta das Cidades Educadoras, Declaração de Barcelona, 1990)¹

Nessa perspectiva, as concepções de EDUCAÇÃO e de CURRÍCULO que norteiam estas Diretrizes traduzem vários processos de apropriação do conhecimento, fazendo-se necessário considerar as tensões que traduzem

a própria forma com que o jovem visualiza o mundo - em geral, diferentemente dos adultos, na medida em que vive sua especificidade existencial – até como cultiva suas culturas juvenis, dependendo de seus gostos e de suas influências regionais, até mesmo as expectativas que nutrem (formativa, econômica, política e sexual, etc.), nos obriga a imaginar um ensino-aprendizagem fincado no princípio de que nós aprendemos trazendo para a sala de aula nossas diferenças individuais e socioculturais que, pelo trabalho pedagógico do professor, devem ser articuladas criticamente os saberes e tecnologias necessárias à sua formação, apresentados pelo currículo instituído.²

¹ Disponível em: <
<http://www.cidadeseducadorasdobrasil.palegre.com.br/template/template.asp?proj=43&secao=104>> Acesso em: 23 jun. 2007.

² MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: Campo, Conceito e Pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007, p.122.

Assim, perguntas como: O que Ensinar?, Quando Ensinar?, Por que ensinar? Como Ensinar? são desafios curriculares tratados por pesquisadores contemporâneos como Masetto (2004, p. 184) que considera, que

aprender a pesquisar, a trabalhar colaborativamente, formular diferentes objetivos educacionais, integração da teoria com a prática, aprendizagem permanente e abertura para as demandas sociais³

são os verdadeiros **eixos do trabalho da Escola** que visa criar condições para formar o **cidadão**.

Nesse sentido, a SMEC estabelece uma abordagem epistemológica sociointeracionista de apropriação do conhecimento e um compromisso histórico-cultural de posicionamento **interétnico** para este currículo da Escola Municipal Pública de Salvador. Esta proposta, portanto, está permeada por atributos de emancipação cognitiva e política, com vistas à inserção social dos sujeitos, considerando sua potencial vivência de soluções criativas para a superação das condições que perpetuam as desigualdades, que por tanto tempo a Escola ajudou a reproduzir.

Dessa forma, de acordo com as publicações de Jaime Pinsky, estudioso crítico da realidade brasileira, a escola pública

[...] pode e deve voltar a exercer um papel central no nosso sistema educacional, desde que se faça uma avaliação correta dos seus problemas, um planejamento lúcido das prioridades e uma operacionalização adequada e corajosa das soluções que se fizerem necessárias". (1999, p. 112)

³ Disponível em: http://www.ricesu.com.br/colabora/n10/artigos/n_10/id03c.htm Acesso em: 2 fev. 2008.

o papel da Escola na contemporaneidade precisa traduzir um compromisso com uma proposta que envolva o **paradigma crítico-transformador**, subsidiando ações norteadas por propósitos que contemplem:

- Educação emancipadora;
- Afirmação da condição de exercício interétnico;
- Vivência da alfabetização por competências tecnológicas;
- Vinculação com o mundo do trabalho e às experiências produtivas e
- Intervenção responsável no meio ambiente natural.

Logo,

Para isso, as Diretrizes Curriculares visam contribuir para superar dilemas e tensões, como as que envolvem a atitude de

[...] certos professores [...] que utilizam os mais variados argumentos, nos quais parecem estar isentos de quaisquer responsabilidades pelos resultados precários de suas classes: o aluno não tem pré-requisito, não tem base, não tem disciplina, não tem qualquer interesse em apreender, é bagunceiro, falta demais, etc.⁴

Como nos sistemas de ensino as responsabilidades precisam ser compartilhadas, o docente ou os gestores não podem responder isoladamente pelo sucesso ou insucesso de uma proposta. Faz-se necessário, então, destacar algumas contribuições que elucidam a concepção de CURRÍCULO e as responsabilidades que o atravessam.

De acordo com os estudos de autores contemporâneos e críticos da Educação, como os espanhóis César Coll e Sacristan⁵, o **currículo** deve orientar os processos de ensino e de aprendizagem a partir de princípios gerais e norteadores da prática educativa. Neste sentido, o currículo orienta a ação pedagógica levando em conta os seguintes elementos:

- 1) Informações sobre **o que ensinar** – definir os conteúdos e objetivos;
- 2) Informações sobre **quando ensinar** – organizar, ordenar e seqüenciar os conteúdos e objetivos;
- 3) Informações sobre **como ensinar** – estruturar as atividades e estratégias pedagógicas para atingir os objetivos definidos;
- 4) Informações sobre **o quê, quando e como avaliar** - verificar se os objetivos foram atingidos e introduzir, quando necessário, correções ao processo (COLL, 1987)⁶.

E, no complexo cenário social e político-pedagógico, de acordo com os estudos de Carlos Fontes⁷, pensar inovações e soluções nas dinâmicas curriculares

⁴ Jornal do Projeto Pedagógico (2002). Disponível em: <http://www.udemo.org.br/JornalPP_02_01Aula.htm> Acesso em: 23 jun. 2007.

⁵ Educador espanhol, co-autor da obra: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid, 1997.

⁶ Disponível em: <http://www.ricesu.com.br/colabora/n10/artigos/n_10/id03d.htm> Acesso em: 22 jun. 2007. Adaptado da obra de COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

⁷ Educador Português, graduado em Letras e Mestre em Comunicação.

necessita de criação de **situações didáticas** cognitivamente desafiadoras, que envolvam a compreensão e o reconhecimento das relações imbricadas entre o **'fazer pedagógico'** e o **currículo**. Para ele

O currículo está permanentemente a ser construído. Na prossecução dos objetivos definidos para o currículo, os professores não realizam simples operações mecânicas. Embora apliquem o currículo para atingirem certos objetivos, podem sempre selecionar e organizar as experiências de aprendizagem, adaptando assim o currículo. A questão é saber se ao fazê-lo não estarão já a definir novos objetivos e, portanto, a alterarem a essência do currículo.

[...]

Suas pesquisas, também, apontam a necessária análise sobre os

fatores que possam influir na eficácia de um currículo, como: as características dos alunos (capacidades, desenvolvimento, motivação, nível sócio-econômico dos pais, etc); as características dos professores (formação acadêmica, formação pedagógica, atualização científica, motivação, etc), as características dos recursos didáticos disponíveis (manuais, mediatecas, etc); as características dos subsistemas educativos (aulas, escolas, administrações regionais e locais, etc). Em todo o caso, estes fatores não se podem confundir com o currículo propriamente dito, são de outra natureza.⁸

Assim, em consonância com essas idéias, para o professor e pesquisador Roberto Sidnei, o **papel do educador** na construção e condução de **situações didáticas**, implica receber, "através da mediação que exercita em relação ao conhecimento, a função de narrar experiências, de encorajar e provocar os alunos a partilhar a autonomia". (MACEDO, 2007, p.120)⁹

Essa premissa de Macedo (2007), projeta a **Escola** como 'locus' de produção e partilha de saberes oriundos das vivências cotidianas em articulação com os rituais sociais e com as aprendizagens interdisciplinares.

Logo, a concepção de **currículo** que materializa este documento reflete a **concepção de produção do conhecimento** como sínteses de processos dotados de **intencionalidade** e frutos de interações que envolvem **subjetividades**, **dinâmicas** e **historicidade**. O sujeito que aprende conceitos, estratégias, procedimentos e atitudes, também, é porta-voz de sua legítima

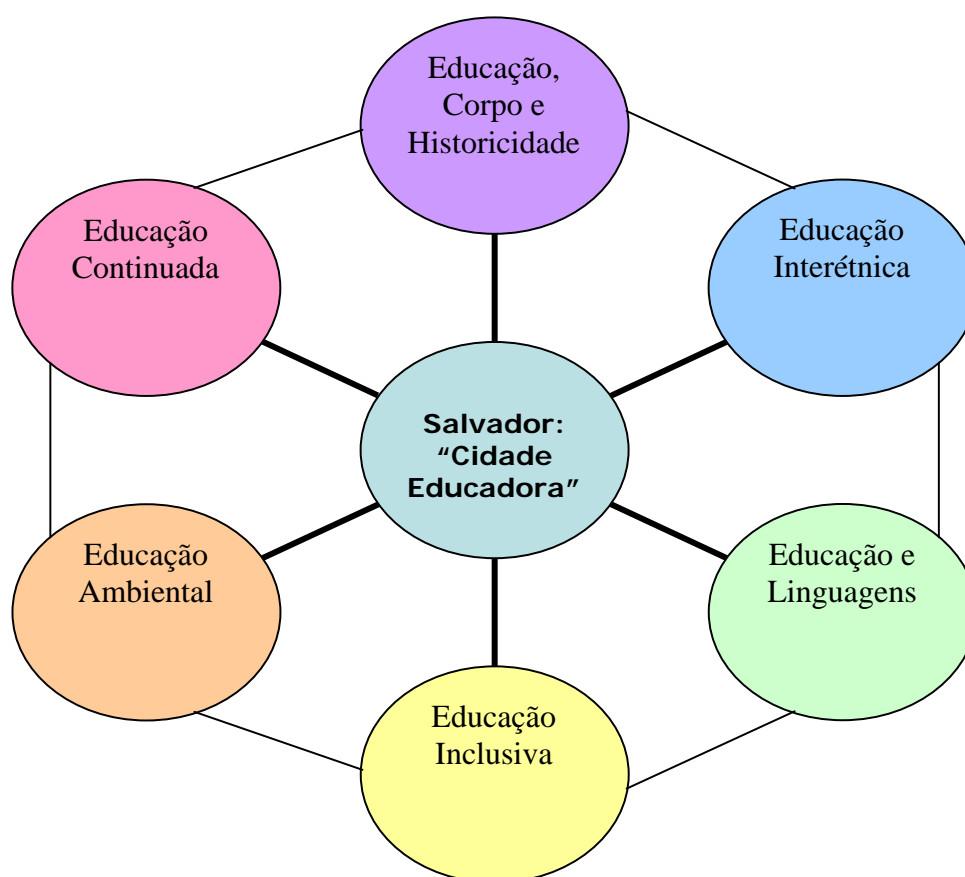
⁸ Disponível em: < <http://educar.no.sapo.pt/curriculo.htm>>. Acesso em: 22 jun.2007.

⁹ MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: Campo, Conceito e Pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007, p.120.

história individual, que reflete as nuances histórico-culturais produzidas em sua comunidade. Pode-se destacar, portanto, que essa é vivenciada nas práticas sociais por meio de múltiplas linguagens, religiosidade, tecnologias e exercícios produtivos tradicionais e, também, emergentes.

Portanto, pensar o currículo de SMEC pressupõe admitir múltiplas vozes e contribuições. Sua polifonia aproxima o educador do conhecimento, das vivências do educando e de sua memória sócio-cultural e estética, seja na Educação Infantil ou nas diversas modalidades do nível Fundamental de Ensino.

Eixos norteadores das Diretrizes Curriculares da SMEC:



Refletindo sobre os eixos norteadores das Diretrizes Curriculares

- **Educação Interétnica:** envolve as concepções de **diversidade** e **cidadania** na composição curricular da educação municipal de crianças, jovens e adultos que estudam na Rede Oficial de Ensino de Salvador. Por essas concepções são transversalizados estudos e intervenções com alicerces na
 - **Memória**
 - **Ancestralidade**
 - **Cultura plural**
 - **Pertencimento**
 - **Afirmação sócio-histórica**
 - **Inclusão**
 - **Anti-racismo**
 - **Anti-discriminação**
 - **Etc.**

Essas categorias materializam e dão plasticidade à formação engajada das novas gerações, subvertendo o ordem pré-estabelecida que reproduz formas de dominação com vistas a perpetuar a condição de **colonizador e de colonizado** ou **dominador e dominado**.

O estudo emancipatório de nossas origens e de nossa história social fortalece as possibilidades revolucionárias e interpretativas para a construção de condições mais equilibradas para atuação cidadã na contemporaneidade. Isso significa deslocar o foco da interdição histórica para vitalizar o paradigma da superação.

Logo, cada educando e cada educador e educadora poderá participar ativamente de sua própria história, escrevendo um árduo, mas, vitorioso capítulo de libertação. E, sobretudo, considerando as contribuições das riquezas das **culturas africana e indígena** para o delineamento das identidades sócio-culturais na contemporaneidade.

- **Educação e Linguagens**

As relações do eixo Educação e Linguagens tratam das linguagens artísticas, midiáticas e tecnológicas. Por meio de seus desdobramentos o sujeito pode se apropriar de um legado estético e cultural produzido pela humanidade e tornar um crítico sensível dos modos e produção do conhecimento, além de agente dessa mesma produção. A **arte** aqui é **concebida como conhecimento de mundo** e não como acessório decorativo. Ela é essência, e não, mero entretenimento.

Por meio da arte há aprendizagem de valores, respeito pela diversidade de expressões e o gosto pelo belo, ampliando e dinamizando as concepções estéticas sobre a realidade, desenvolvendo o alargamento das compreensões e superando as hegemonias, percebendo com respeito e acolhimento: sons, traços, registros, movimentos e referenciais culturais diversos.

Já a educação de natureza tecnológica e midiática expressa uma reação à necessidade de compartilhar com várias 'comunidades de aprendizagem' o que se produz, dentro e fora, dos AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Esse processo não se reduz à apropriação instrumental e desvinculada das ferramentas tecnológicas. Seu desafio se caracteriza por permitir que o educando desenvolva uma relação de mediação e de descoberta.

O currículo precisa garantir que os educandos se reconheçam na 'teia de relações' planetárias na gestão do conhecimento. Cada educando precisa identificar nas relações com as tecnologias midiáticas, eletrônicas, gráficas e, sobretudo, digitais, a **oportunidade de organizar informações e transformá-las em conhecimento**.

Logo, a educação pública municipal de crianças, adolescentes e jovens pode oportunizar a formação de competências mais sintonizadas com a realidade, quando essas são pensadas para o exercício do 'protagonismo social'. E para isso faz-se necessário uma atuação eficaz e crítica dos gestores e dos educadores, garantindo o empoderamento sócio-político, cultural e científico dos representantes das futuras gerações.

- **Educação Ambiental** - Ecopedagogia

Aborda o tratamento transversal das questões que envolvem a integração sujeito e meio natural. Trata do paradigma que articula qualidade de vida a responsabilidade sócio-ambiental e planetária. Nele, a Escola exerce seu papel de agente formador de representações positivas e implicativas sobre a atuação humana responsável, sustentada e previdente sobre as relações sociais e suas conseqüências para o respeito e à preservação das fontes naturais de energia, assim como, a todas as formas de vida que integram a ecologia do planeta.

São exercícios de novos paradigmas de produção, consumo, descarte e reaproveitamento de riquezas materiais e simbólicas que permitirão vitalizar um projeto solidário de futuro para as comunidades. Esse referencial caracteriza-se pela superação das dinâmicas imediatistas, depredatórias e excludentes de construção social delineadas no modelo hegemônico vigente, regido pelo individualismo, pelo lucro e pelas relações alicerçadas no **ter**, em detrimento do **ser**, gerando redes insustentáveis de consumo e violência.

- **Educação Continuada**

Esse eixo representa a produção de saberes de docentes e demais profissionais de Educação, considerando seu exercício laboral como uma prática formativa e geradora de oportunidades de crescimento pessoal e profissional no âmbito dos espaços de trocas espontâneas e sistematizadas. Dessa forma, a educação continuada expressa a concepção de conhecimento como resultado da *práxis* social e como tal, dispositivo fértil para elaboração de novos sistemas interpretativos sobre a realidade e sobre a experiência docente historicamente construída.

A formação continuada, portanto, implica validar as experiências construídas no contexto da sala de aula, assim como, ampliá-las nos momentos formais de estudo e sistematização das interpretações sobre os percursos profissionais experimentados pelos docentes.

- **Educação, Corpo e Historicidade**

Este eixo pretende abarcar as experiências de expressão e educação corporal, seja no âmbito artístico, cultural ou, sobretudo, nas dimensões da ludicidade e dos esportes. Ele admite dinâmica e historicidade nas representações mediadas pelo **corpo**, considerando-as como estratégias de afirmação e de construção de outras lógicas de comunicação e de exercício do poder.

Para os estudos de Luckesi e de Maturana, a ludicidade é representada por uma “experiência plena”, construída pelos sujeitos por meio de articulações entre narrativas e vivências interdisciplinares e transversais de aprendizagem, sobre/com os sujeitos e sobre os traços das culturas com as quais dialogam.

Nesse sentido, por exemplo, os casos da capoeira e das práticas desportivas nas comunidades e nas periferias dos grandes centros urbanos são experiências que podem ser incorporados, de forma interdisciplinar, às propostas pedagógicas das escolas.

- **Educação Inclusiva**

A Educação Inclusiva traduz a preocupação com a inserção social e acadêmica dos sujeitos, sobretudo, com aqueles que revelam algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação. A inclusão escolar obedece a orientações que recomendam uma **educação de qualidade para todos**.

É uma proposta que atende a diversidade, em contextos formais do ensino regular e o atendimento educacional especializado, no contra turno, como premissa para a construção da **autonomia** desses educandos e o acesso ao conhecimento, bem como a ética e o respeito às diferenças. Nesse sentido, a **mediação** e o acolhimento a todos os integrantes da Escola, deficientes ou não é o compromisso da SMEC.

As dinâmicas da Escola, portanto, oportunizarão aprendizagens coletivas, tendo os educadores como gestores de situações pedagógicas desafiantes e adequadas às demandas sociocognitivas e afetivas dos educandos com deficiência ou não, assegurando-lhes o acesso e a permanência na Escola. E, sobretudo, a aprendizagem significativa, incluindo-os à vida ativa e produtiva da comunidade, em conexão com o Projeto Político-Pedagógico da escola e com seus objetivos pessoais.

Nesse cenário, a Educação socialmente inclusiva pretende, também, **contemplar as demandas dos idosos na modalidade EJA**. E, no currículo da Educação Básica em sua transversalidade, considerando uma ética planetária e as contribuições de documentos como a Declaração Universal de Direitos Humanos e o Estatuto do Idoso. Serão contempladas, com especial importância, em sua discussão profunda e interdisciplinar, as emergências oriundas das garantias do direito de aprendizagem “por toda vida”.

Esse processo se assegura por meio de uma leitura socialmente responsável, considerando **cidadania** como atributo de liberdade garantido para todas as idades.

Os Propósitos da SMEC...

A SMEC propõe diretrizes curriculares para Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e EJA norteadas pelos eixos apresentados neste documento, que se convertem em orientações afinadas com a filosofia abarcada pela “Rede de Cidades Educadoras”, adotada por cidades dos distintos Continentes do mundo.

Nesse contexto emergente, a **Escola aprende**, a **Cidade aprende** e, elas, também, **ensinam**. Constrói-se o conhecimento sobre valores, implicações sociais, regionais e planetárias de cada ato, descoberta ou política implementada. A **‘Escola que aprende’** revela os pressupostos de uma Cidade Educadora, trazendo as questões, dilemas e desafios sócio-culturais para a sala de aula, atuando de forma humanizada, torna-se cenário de conexões entre as

demandas produtivas, políticas, estéticas e tecnológicas daquele momento histórico.

Principais Concepções que embasam as Diretrizes Curriculares e Pedagógicas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e EJA

- **Construção do Conhecimento:** representa a idéia de apropriação do real por interações, superações, problematizações sobre as experiências vividas na comunidade e na família e, nos desafios cognitivos do contexto da sala de aula.
- **Diálogo entre culturas:** reflete um posicionamento crítico frente às diversas contribuições, sistematizadas ou não, que guardam em suas peculiaridades ricos componentes que ajudam a caracterizar linguagens, ideologias e formas de produção de riquezas que compõem o cenário das tramas sociais contemporâneas, que precisam ser interpretadas, valorizadas e aproveitadas de forma consciente e sensível para construir referências mais humanas e sensíveis para orientar as futuras gerações.
- **Economia Solidária:** envolve escolhas de arranjos e práticas produtivas sintonizadas com formas responsáveis, não hegemônicas e eficazes de produção de riquezas. Esse modelo pressupõe uma compreensão de mundo e de sociedade, na qual há oportunidades para que todos ganhem, superando a lógica do lucro e das desigualdades.
- **Empreendedorismo:** evidencia um movimento pró-ativo de participação social que envolve o **protagonismo das crianças e jovens** na reflexão sobre a construção de uma sociedade mais justa, consciente e competente para gestar o futuro, cuidando do presente. O sujeito empreendedor revela inserção responsável no mundo produtivo, respeitando a diversidade, por meio da ativação da memória, da crítica e da criação de formas sustentáveis de geração de riquezas.

- **Gestão do Ensino:** compreende processos de mediação de situações didáticas e seus impactos na *práxis* pedagógica, considerando as variáveis histórico-culturais, políticas, situacionais, além, de componentes cognitivos que influenciam nessas dinâmicas.
- **Foco na aprendizagem:** elege como prioridade a construção de situações didáticas que envolvem os saberes locais, cotidianos e as dimensões científica, filosófica, estética, ética, com vistas a garantir condições desafiadoras para o fortalecimento, no sujeito, dos campos conceituais, procedimentais e atitudinais, em seu processo de conhecer. **A aprendizagem, neste documento, compreende o conjunto de complexas apropriações cognitivas que contribuem para o sujeito interpretar o real e construir o conhecimento.**
- **Avaliação:** representa acompanhamento, processos e resultados das situações didáticas que visam proporcionar apropriação crítica de habilidades e de competências. Dispositivo regulador e formativo para vitalizar de forma rigorosa e criativa as apropriações discentes. É mais bem aproveitada quando usada para o crescimento de todos os envolvidos no processo didático, destacando as aprendizagens e, investindo por meio de reelaboraões, nos desempenhos que precisam de maior eficiência.

Implicações Curriculares da adoção dessas Concepções

A assunção das concepções críticas acima relacionadas impacta na dinamização do ensino refletindo imbricações contundentes entre prática educativa e Currículo, visto que **não há neutralidade no ato pedagógico** e quando o educador toma uma decisão metodológica (como ensinar?), esta resulta da dimensão curricular (o que ensinar?).

Por conta dessa compreensão e da dimensão legal que cerca a questão, a SMEC organiza o Currículo de Educação Infantil para garantir o atendimento às

especificidades educativas e psicossociais inerentes a crianças de 0 a 5 anos nos Centros Municipais de Educação Infantil.

Já o Ensino Fundamental com 9 anos de duração, em sua rede de escolas, a distribuição da SMEC apresenta-se da seguinte forma:

- Ciclo de Alfabetização (os três anos iniciais)
- Ciclo II (dois anos complementares)
- 6º ao 9º ano (regime de seriação)

Educação Infantil

Para pensar a Educação Infantil faz-se necessário buscar caracterizar seus sujeitos, atributos, demandas, conexões e perspectivas pedagógicas futuras. As idéias acerca da infância e, também, as concepções sobre a criança, revelam os pressupostos que subsidiam as tomadas de decisões que vão implicar a construção do sujeito competente para intervir criticamente na realidade.

Concepções de Criança e de Infância:

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/1990, em seu Art. 2º, “considera-se criança [...] a pessoa até doze anos de idade incompletos...” e de acordo com os estudos de Sônia Kramer, pesquisadora brasileira que investiga a infância do ponto de vista sócio-histórico e cognitivo

crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria: existe uma história humana porque o homem tem infância. (p.15)¹⁰

¹⁰ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em: 23 jun. 2007.

Assim, pode-se considerar como objetivos da Educação Infantil gerar situações didáticas, nas quais a criança explore e investigue as possibilidades a sua volta, reconhecendo as relações entre seu corpo, os objetos, o espaço, as linguagens, o meio natural, os valores e as tecnologias. Com essas experiências espera-se oportunizar curricularmente o desenvolvimento de sua capacidade observadora, descritiva, crítica, estética e comparativa, vivenciando o '**aprender a pensar**' e, sobretudo, o '**aprender a aprender**'.

Logo, um dos maiores desafios da Educação Infantil consiste em reconhecer, interpretar e validar a **cultura infantil**, que consiste em

produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo). (p.16)¹¹

Dessa forma, quando a Escola reconhece e dinamiza os saberes e experiências trazidas pelas crianças ela está revelando sua concepção de homem, defendendo um determinado tipo de sujeito. A cultura infantil precisa ter lugar de destaque no currículo, pois, é essa cultura que vai ser ampliada na Escola e que pode traduzir a sociedade a partir de múltiplas linguagens e referenciais.

Desse modo, a cultura infantil deve estar contemplada na **cultura escolar**: saberes, fazeres, relações, crenças, rupturas e boa qualidade didático-mediadora podem fazer a diferença na realização da proposta educacional. Assim, vale lembrar que a cultura escolar está marcada por rituais: formas de receber e perceber a criança, abordagens de ensino/aprendizagem, concepções de acompanhamento, de intervenção e de avaliação do desempenho escolar.

É nessa cultura escolar, por conseguinte, que reside a oportunidade de adoção das questões acerca do desenvolvimento social, cognitivo, afetivo, comunicacional, atitudinal e cultural dessa criança pequena como condição para assegurar possibilidades ao seu crescimento e consolidação de seu processo de aprendizagem, com vista à vivência de uma infância feliz.

¹¹ Idem ao anterior.

Como desenvolver a Educação Infantil?

A concepção de Educação Infantil é abordada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, em seu Artigo 29º, considerando que

a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos¹² de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".¹³

E, para **desenvolver a Educação Infantil**, a pesquisadora Sônia Kramer salienta a necessidade dos gestores educacionais e de ensino levarem em conta as condições históricas e sociais ao implementar nos sistemas de ensino as políticas e as ações delas oriundas. A autora explicita a necessidade de

considerar, simultaneamente, a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição, exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar igualdade e justiça social. Isso implica garantir o direito a condições dignas de vida, à brincadeira, ao conhecimento, ao afeto e a interações saudáveis.¹⁴

Diante desses pressupostos e considerando as orientações da legislação vigente, a SMEC acolheu a determinação legal de municipalização das creches, constituindo os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Esses são responsáveis, junto com as escolas regulares que atendem a esse nível de ensino, pelo cuidado, proteção e, sobretudo, pela educação de crianças de 0 a 5 anos.

Dessa forma, a escola para educação da criança pequena, de 0 a 5 anos, constitui-se em instância de dinamização cultural voltada para o fortalecimento da educação infantil e promoção do atendimento eficaz das necessidades da

¹² Modificado para cinco anos tendo em vista o conteúdo da Lei 11274 de fevereiro de 2006 que amplia o Ensino Fundamental para 9 anos.

¹³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 29 mar. 2007.

¹⁴ KRAMER, Sônia. **A Infância e sua Singularidade**. 2006, p. 17. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9anobasefinal.pdf>> Acesso em 05 jun. 2007.

infância. Seu maior desafio consiste em compreender as crianças como sujeitos sociais, dotados de história, linguagens, estratégias discursivas, memória e formas dinâmicas de intervir no mundo. E, que atuam como porta-vozes dos grupos sociais aos quais pertencem.

Vale destacar, portanto, neste contexto, que o diálogo com outros grupos é uma oportunidade sócio-cultural de amadurecimento que precisa incorporar uma lógica mais responsável e humanista de transposição, criticidade e efetiva capacidade de “olhar nos olhos do outro” como igual. E, essa atitude de respeito à diversidade e a si próprio pode ser ensinada, também, na Escola, desde a Educação Infantil, com efeito, promovendo uma educação de qualidade.

Neste cenário, a proposta dos CMEI e das escolas regulares que atendem a educação infantil representam um avanço do ponto de vista legal e da promoção de políticas públicas convergentes com uma concepção de educação implicada com a transformação e humanização das relações sociais.

Desse modo, as escolas para crianças de 0 a 5 anos traduzem a preocupação político-pedagógica da SMEC com a educação infantil. Lá, há uma concepção profissional e científica embasando ações que envolvem intencionalidades na construção das rotinas do **cuidar, proteger e educar a criança pequena**.

Quais são as necessidades da criança pequena?

Sobre a criança e suas necessidades quanto ao desenvolvimento, vale ressaltar que pesquisadores contemporâneos sobre a Educação Infantil, como Craidy (2001) e Zabalza (2004), destacam que a criança, sobretudo, a criança pequena, até cinco anos, tem direito a uma abordagem humanista e interdisciplinar. E, por conseguinte, que preserve a sua integridade e lhe possibilite desenvolver seus potenciais cognitivos e emocionais, por meio de sua inserção em ambiente saudável, dentro e fora do contexto familiar, que lhe permita experimentar:

- Proteção
- Cuidado
- Afetividade
- Observação
- Atenção
- Socialização
- Compartilhamento de saberes
- Sensibilidade
- Auto-conhecimento
- Desenvolvimento das linguagens e capacidade de expressão
- Apropriação e produção de cultura

Dessa forma, Craidy (2001, p.18) destaca que para dar conta da complexidade desses processos “a experiência de educação das crianças deve ser compartilhada pelas famílias e pelas instituições educativas, mas também, pela sociedade”.

E, com esses subsídios como referenciais, como pensar as competências que são inerentes ao trabalho pedagógico do professor da Educação Infantil?

Com uma abordagem sócio-cultural do desenvolvimento infantil e da vivência da infância, o profissional de educação que atua na educação da criança pequena deve preparar-se continuamente para

- Desenvolver condições para que a criança viva a infância de forma saudável e cidadã.
- Possibilitar a experimentação das etapas do crescimento com qualidade e apoio à subjetividade.
- Mediar expressões e conquistas infantis.
- Suscitar o desenvolvimento da autonomia.
- Provocar situações de experimentação das emoções.
- Gerar rotinas que desenvolvam o amadurecimento emocional.

- Promover situações de aprendizagem de auto-cuidado e de cuidado do outro.
- Realizar intervenções didáticas provocativas, levando a criança ao desenvolvimento da linguagem, pensamento, socialização e afetividade.

Assim, o que pode compor o currículo da Educação Infantil?

Linguagens:

Ênfase na promoção do desenvolvimento das expressões infantis: oralidade, representações, gestual, percepção estética, visual, corpórea, experimentações matemáticas, amadurecimento sensorial, musicalização, dentre outras.

Conhecimento de Mundo:

Dinamização do reconhecimento do cotidiano: sujeitos, relações, papéis e conexões. Características naturais e sociais do entorno. Desenvolvimento da construção e representação do real, construindo repertórios comunicacionais e relacionais.

Autonomia:

Privilegia a construção afetiva e efetiva da identidade. E envolve a promoção de condições sócio-afetivas para o desenvolvimento do amadurecimento, segurança e tranquilidade na realização de tarefas e, sobretudo, na relação consigo mesmo e com os outros.

Pensamento lógico-matemático:

Pressupõe o desenvolvimento das impressões sobre os aspectos mensuráveis e sensoriais da realidade: cor, tamanho, forma, textura, volume, seqüência, seriação, uso do tempo, etc.

Socialização:

Desenvolvimento da capacidade de conviver com as diferenças e de estabelecer relações. Ênfase na percepção de si e do outro, aumento da auto-estima e criação de estratégias de comunicação, exercício do compartilhamento de experiências e de sensações.

Valores:

Propõe a vivência de valores socialmente inclusivos e fortalecedores da cidadania: respeito, partilha, honestidade, acolhimento, solidariedade, alteridade, resiliência, humildade, entre outros.

E, como o desenvolvimento e a aprendizagem da
criança pequena podem ser organizados nas
Escolas de Educação Infantil?

Os estudos da Epistemologia Genética de Jean Piaget oferecem subsídios para a compreensão sobre a gênese do conhecimento. E, para isso destacam as pesquisas sobre desenvolvimento da criança. Assim, revelam que o sujeito experimenta estágios diferenciados e crescentes em complexidade quanto sua capacidade de intervenção sobre o mundo. Esses processos impactam no amadurecimento de suas estruturas mentais, assim como, no desenvolvimento da organização da linguagem, da manifestação do pensamento e da construção da autonomia.

Dessa forma, a organização curricular da Educação Infantil pode considerar como norteadores as demandas inerentes a essa dinâmica vivenciada pelos sujeitos para delinear sua composição. Assim, de **0 a 3 anos** pode-se garantir

ênfase no desenvolvimento sensorial, emocional, corporal e das linguagens. Construção e reconhecimento da identidade. Abordagem didática embasada na ludicidade, com ênfase na experiência do brincar, na musicalização, nas vivências lógico-matemáticas, contação e escuta de histórias, além, de integração de rotinas de atenção e cuidado com a saúde do corpo e das emoções.

E, de **4 a 5 anos** o currículo pode oferecer condições para ampliar e aprofundar

a abordagem acerca do desenvolvimento emocional, cognitivo, relacional, estético, social, das linguagens e das tecnologias. Os desdobramentos didáticos envolvem a construção da auto-representação, da representação das coisas e das relações: cores, tamanhos, desenhos, número, numerais, letras, palavras, músicas, histórias, observações, experiências, valores, modelos, imagem da e na família, contato com o meio ambiente natural, uso dos recursos naturais, formas responsáveis de consumo, trocas e reaproveitamento de materiais, reconhecimento das manifestações sócio-culturais locais de diferentes origens e combinações de distintos atributos.

Portanto, existem vários caminhos e propostas que problematizam a gestão do ensino, na Educação Infantil, porém, a SMEC, em sintonia com sua missão e, respeitando os norteadores destas diretrizes, resolve optar por uma abordagem metodológica com ênfase na **aprendizagem significativa**.

Essa pode ser mobilizada **por projetos**, dinamizando e integrando os espaços de construção do conhecimento com rotinas significativas e instigantes que contemplem o desenvolvimento integral da criança, com um enfoque na ativação

da cognição, por meio de situações didáticas ricas em oportunidades de desenvolvimento de **mediação didática** para a vivência da

- curiosidade,
- comunicação,
- socialização,
- auto-estima,
- interação,
- escuta sensível,
- iniciativa,
- auto-confiança,
- respeito às diferenças,
- organização,
- responsabilidade...

Avaliação

Nesse processo, o acompanhamento dos educandos na Educação Infantil apresenta-se como **formativo**, articulando as dimensões hetero-avaliativa e auto-avaliativa do processo de avaliação. Em ambas as dimensões, o enfoque deve privilegiar o bem-estar, o conforto, o amadurecimento cognitivo, a autonomia, a segurança frente aos desafios da socialização e outros os sinais de aprendizagem revelados pela criança, seja nas dimensões afetiva, psicossocial, lingüística, lógico-matemática, estética, tecnológica ou relacional.

O docente pode utilizar como procedimento de avaliação, preferencialmente:

- **Diários de Classe:** são instrumentos propostos pela SMEC, considerando as especificidades do tipo e densidade do atendimento realizado pelas escolas que educam a criança pequena. No preenchimento do diário, além, dos itens referentes à frequência discente e aos conteúdos e procedimentos das rotinas didáticas, faz-se necessário a inserção de aspectos qualitativos sobre os atributos das interações de cada criança, além do destaque sobre as características de físicas e emocionais

evidenciadas ao longo dos turnos. A riqueza dessas informações poderá agregar subsídios para avaliar a eficácia das proposições e a qualidade do crescimento das crianças frente aos desafios.

- **Observação:** consiste no olhar criterioso sobre as dinâmicas da sala de aula, destacando as reações dos educandos às atividades que integram as rotinas propostas. Ex: participa, se isola, rejeita, chora, chupa o dedo, pede colo, morde o colega, cai com facilidade, tem dificuldade de expressar suas necessidades...
- **Registros:** trata-se de anotação técnicas em **caderno pedagógico** acerca dos aspectos oriundos de coletas de dados durante as observações. Esses registros são muito importantes para subsidiar o planejamento e os contatos com os familiares durante as entrevistas. Eles permitem conhecer melhor a criança e suas necessidades.
- **Portfólios:** são instrumentos personalizados que reúnem, de forma cronológica e evolutiva, as produções de cada criança. Sua análise como de leitura de conjunto e numa perspectiva processual, permite reconhecer os avanços, as trilhas, os recuos, as superações e as estratégias de construções elaboradas pela criança. É um instrumento muito rico para auto-percepção infantil e, sobretudo, pode contribuir para o educador analisar os impactos de suas propostas na aprendizagem de cada sujeito.

A aplicação desses dispositivos revelará dados e informações sobre o crescimento, necessidades e/ou dificuldades das crianças. Esse conjunto precioso de informações poderá ser sistematizado para orientar seu compartilhamento sobre a evolução da criança em entrevistas, durante **Plantões Pedagógicos**, por exemplo, nos quais cada família tem um atendimento personalizado para receber informações sobre as características dos processos revelados por sua criança.

E, considerando a complexidade desses processos, o docente pode ainda, utilizar-se de instrumentos de sistematização sobre as dinâmicas de ensino-aprendizagem, tais como:

- **Painéis com a produção das crianças:** compõem o ambiente de aprendizagem na Educação Infantil. Dão visibilidade às identidades, diferenças e preferências. Propõe a explicitação da singularidade na diversidade, pois, revelam as soluções estéticas, visuais, matemáticas, lógicas..., por meio do uso das linguagens. A criança tem a oportunidade de avaliar, crescer e respeitar, pois, perceberá que faz parte de um todo, representando-o e sendo representada por ele.
- **Relatórios:** são coletâneas sistematizadas dos registros docentes. Seu uso pedagógico pode ser individualizado, destacando os processos de cada criança ou coletivo, com ampliações e convergências que ajudem a interpretar as demandas de cada grupo. Sua análise poderá enriquecer as adequações no planejamento, assim como, permitir mudanças de rotas que garantam melhores oportunidades para o alcance dos objetivos quanto ao desenvolvimento e à educação infantil.
- **Memorial Docente sobre a Prática Educativa:** este dispositivo de pesquisa docente auto-biográfica, caracteriza-se por anotações pessoais em torno dos processos profissionais vividos na *práxis*. São registros datados que delineiam os percursos vivenciados nas dinâmicas da sala de aula. Seus conteúdos podem ser utilizados para tematização da prática educativa e para fundamentar os programas de formação continuada de professores. Além, dessas contribuições, o mais importante deste dispositivo é poder oferecer uma representação das experiências pedagógicas de um ponto de vista autoral, de gênero e reflexivo na construção de uma trajetória e de uma identidade profissional como educador(a), atuante na primeira etapa da educação básica, a educação infantil.

Assim, o docente ao utilizar o registro das seqüências didáticas que compõem as rotinas, destacando as reações, contribuições, dificuldades apresentadas pelas crianças, relações com a família, dentre outras nuances, terá condições de subsidiar seu memorial de prática educativa, possibilitando, o acompanhamento personalizado da evolução de cada educando. E, sobretudo, o fortalecimento de

sua apropriação de competências educativas, pertinentes às demandas desses sujeitos na educação infantil.

As anotações descritivas e analíticas sobre as apropriações infantis permitirão, portanto, alimentar o processo com dados que possibilitam as tomadas de decisões de forma mais coerente com as necessidades e possibilidades da criança pequena, acolhida no projeto pedagógico institucional. Desse modo, avaliar representa uma etapa legítima e fundante para toda a *práxis* na Educação Infantil.

Dessa forma, o processo que implica garantir uma educação infantil de qualidade envolve desde a adoção de concepções críticas para embasar as propostas pedagógicas até a condução provocativa de cada intervenção sócio-cognitiva. Ela se reflete em uma dinâmica curricular que trata a complexidade dos atributos da infância como componentes de um processo que fundamenta as relações construtivas e éticas na Escola e na sociedade.

Ensino Fundamental

Tratar dos Direitos da Criança e do Adolescente, de acordo com o Artigo 53, do Estatuto da Criança e do Adolescente, envolve a garantia de escolarização, conforme texto a seguir:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.¹⁵

E, de acordo os estudos de Prado (2000),¹⁶ uma proposta curricular deve contemplar pressupostos como aqueles que consideram que

- a escola existe, antes de tudo, para os alunos aprenderem o que não podem aprender sem ela;
- o professor organiza a aprendizagem, avalia os resultados, incentiva a cooperação, estimula a autonomia e o senso de responsabilidade dos estudantes;
- nada substitui a atuação do próprio aluno no processo de aprendizagem;
- o ponto de partida é sempre o conhecimento prévio do aluno;
- a avaliação é um instrumento de melhoria do ensino e não uma arma contra o aluno;
- a aprendizagem bem-sucedida promove a auto-estima do aluno; o fracasso ameaça o aprender e é o primeiro passo para o desinteresse.

Partindo desses pressupostos, pode-se considerar a proposta de ampliação do Ensino fundamental para 9 anos como um desafio curricular, formativo e experiencial para educadores, gestores e educandos.

Caracterização Legal do Ensino de 9 anos

De acordo com o texto da Lei 11274 de fevereiro de 2006¹⁷, que estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. O [Art. 32 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social."

Diante desse desafio para o Ensino Fundamental e, considerando o exposto no Art. 5º da LDB, "os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei", a SMEC propôs ampliar e consolidar seu trabalho pedagógico na rede de escolas, com um modelo de formação inicial baseado em um currículo organizado por ciclos de aprendizagem.

Algumas **questões elucidativas** nortearão este texto para alinhar as concepções que alicerçam as Diretrizes Curriculares propostas pela SMEC. Faz-se

¹⁷ Lei 11274/2006 que dispõe sobre o ensino de 9 anos.< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 24 jun.2007.

necessário, dessa forma, destacar que a opção da SMEC pelo trabalho por Ciclos já completa vinte um anos, por isso, cabe problematizar:

- **O que são Ciclos?**

O currículo organizado por ciclos de aprendizagem ou de experiências, parte do princípio que a **aprendizagem é um processo inconcluso**. Esse processo pode se tornar mais complexo, mais refinado, quanto mais enriquecido se torna o acervo pessoal, lingüístico, cultural, estético de cada sujeito.

Essa abordagem de organização curricular visa, sobretudo, “assegurar ao aluno a continuidade dos estudos e oferecer-lhe oportunidades, dentro do seu grau de desenvolvimento e aprendizagem, [...] pois, a retenção e a evasão ainda existentes nas escolas [...]”¹⁸, comprometem a função social do próprio processo de escolarização.

Logo, a concepção de ciclos implica eleger pressupostos que impactem na prática pedagógica, buscando

romper com a seleção via reprovação e, ao mesmo tempo, garantir a promoção do aluno com base na aprendizagem que ele conseguiu realizar, tendo em vista o esforço e os recursos que a escola disponibilizou para isso.¹⁹

Desse modo, a opção por ciclos de aprendizagem, embasa-se na premissa piagetiana que afirma que o **conhecimento é construído** em situações desafiantes, evocando os **sistemas de significações pessoais** dos sujeitos. E, esses sistemas precisam ser ativados e ampliados, residindo aí uma vantagem dos ciclos, ‘respeitar o tempo do aprendiz’ para estabelecer suas relações e fazer suas descobertas e apropriações.

¹⁸ ¹⁸ JACOMINI, Márcia Aparecida. **Os Educadores e a Organização do Ensino em Ciclos na Rede Municipal de São Paulo. (1992-2001)**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t1315.pdf> Acesso em: 23 set. 2008.

¹⁹ Idem.

Logo, no **ciclo**, cada educando estabelecerá suas relações com mediações docentes específicas no contexto escolar, considerando suas demandas, sua história de vida, seus conhecimentos prévios, seu ritmo e a qualidade de seu engajamento no processo de aprendizagem. E, essa dinâmica pode gerar possibilidades emergentes e criativas de inserções em redes de aprendizagem para desenvolver a eficácia de sua trajetória escolar e cidadã.

Portanto, a opção de organização do currículo por **ciclos** tem como responsabilidade social e pressuposto pedagógico o foco na garantia das **condições necessárias a aprendizagem do educando**. Nos ciclos, a proposta é preparar sujeitos para compartilhar sentidos em construções dialéticas e progressivas.

- **A experiência dos ciclos na Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador: trilhas percorridas e grandes compromissos**

Vale salientar que a experiência de implementação de ciclos de aprendizagem na Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador data da década de 80. E, ao longo desses vinte um anos de amadurecimento da proposta, os contornos foram mais bem definidos e novos atores foram mobilizados para acompanhar e avaliar as evidências e os resultados que impactam na gestão do ensino e da Escola. Com maior consistência e rigor, os docentes, as famílias e os educandos tornaram-se aliados e porta-vozes da construção exitosa do processo.

Faz-se necessário, também, destacar que todo esse processo caracteriza-se por uma intencionalidade pedagógica progressista e engajada, por meio da qual a Coordenadoria de Ensino – CENAP salienta que a **aquisição da base alfabética deve ser garantida aos alunos nos três primeiros anos do Ciclo I de aprendizagem**. Embora, considerando que o processo de alfabetização não se encerre nesta etapa do ciclo, a atuação docente deve privilegiar situações didáticas favoráveis ao desenvolvimento de habilidades e de competências pertinentes a aquisições e construções propiciadoras de condições eficazes para o letramento.

Dessa forma, compreende-se que o tempo do sujeito cognoscente (educando) é variável e ampliado, mas, o compromisso didático em alfabetizá-lo, possibilitando-lhe amadurecimento, sistematizações e desenvolvimento das relações entre pensamento e linguagens, amplia-se como desafio profissional e cidadão do educador.

- **O que integra os ciclos?**

'A **experiência com a cultura** e **como cultura**'. A vivência escolar dos ciclos de aprendizagem contribui para intensificação das oportunidades de aprendizagem, considerando que o vivido e o experienciado serão aproveitados como situações de atribuição de sentidos e de significados. E, sabendo-se que tudo aquilo que tem sentido, por ser explicado, visto que o sujeito poderá **pensar sobre**, esse pressuposto implicará a cultura como **expressão** e, também, como **dinâmica**, das relações cognitivas e sociais de aprendizagem.

Assim, no trecho a seguir o pensamento de W. Benjamin ilustra e contextualiza os aspectos que valorizam a experiência como revelação e ampliação cultural, sobretudo, na infância.

De fato, a experiência social da criança atualizada na brincadeira e no jogo encontra-se permeada por condutas miméticas no momento que possibilita a essa criança ir além de sua capacidade de produzir similitudes para lançar-se à transmutação entre os diversos e possíveis papéis sociais, pelos quais ela transita livremente: entre o ser comerciante ou ser professor, ou entre o personificar-se de moinho de vento ou de trem (Benjamin, 1985, p. 108).²⁰

[...]

a criança consegue diluir-se no espaço, no lugar e no tempo para dar significado ao objeto que manipula ou aos inúmeros papéis que representa com relativa tranquilidade nas diversas vezes que brinca.²¹

²⁰ BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984 apud ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. **Sobre Brinquedos e Infância: aspectos da experiência e da cultura do Brincar**.p.545. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a11v2795.pdf>> Acesso 06 jul. 2007.

²¹ Idem, p.546.

Assim, o **currículo organizado por ciclos** permite que a aprendizagem se constitua em um contínuo processo de ampliações e de rupturas que não pode ser medido de forma estanque só com a finalidade de promoção ou retenção do educando naquela etapa, interrompendo seu percurso cognitivo. Dessa forma, o desafio dos educadores e educadoras consiste em considerar a

[...] criança o verdadeiro ator social de suas ações, um ser ativo dotado de sentido de competência na sociedade em que vive, espera-se construir um novo sentido de valorização da experiência da infância, longe da visão idealizada do adulto que, ao olhar para trás, contempla sua própria infância.²²

- **O que mobiliza os ciclos?**

A Educação desenvolvida em currículos organizados por ciclos privilegia na aprendizagem dos educandos, o **processo**. Cada etapa, atividade, descoberta ou superação propicia a construção de ponto de partida para novas aquisições e aprendizagens. Nos ciclos, o educando é respeitado em seu ritmo e demandas, sobretudo, desenvolvendo competências mais complexas que reúnem habilidades e atitudes frente ao conhecimento de si, do outro e de suas relações, evoluindo para apropriações sistemáticas sobre a realidade.

Os ciclos são mobilizados, portanto, por um trabalho pedagógico marcado por **engajamento docente** e **capacidade de mediação** de situações didáticas que validem o esforço individual dos educandos em superar os desafios cognitivos e sócio-culturais na leitura de mundo, que implica novas oportunidades de aprendizagem.

Para garantir eficácia e **mobilização** na prática educativa, nos ciclos, as abordagens didáticas precisam valorizar a integração entre:

²² Idem, p. 550-551.

Ações docentes

- Promoção de trabalhos em equipe.
- Contextualização dos temas abordados.
- Promoção de agrupamentos heterogêneos de crianças.
- Intervenções didáticas, considerando a conexões **todo-partes, teoria-prática, realidade - currículo escolar**.
- Desenvolvimento de práticas leitoras regulares e diferenciadas ao longo dos ciclos.
- ...

Ações discentes

- Aprendizagem compartilhada.
- Estabelecimento de relações e atribuição de significado ao aprendido.
- Vivência de trocas e de ajuda mútua nas situações desafiantes de aprendizagem.
- Desenvolvimento de competências.
- Apreensão da cultura da leitura, ampliação de acervos pessoais e da interpretação crítica do mundo.
- ...

Essa integração exige muita clareza de propósitos pedagógicos, técnicos, políticos e sociais que deverão estar explicitados no Projeto Político Pedagógico da Escola, aliados à competência dos profissionais envolvidos. Dessa integração dependerá o sucesso dos ciclos, ou seja, a **aprendizagem** concreta, consistente e prospectiva das crianças. Implicando em significativo investimento nas novas gerações que na condição de trabalhadores, dirigentes, gestores, enfim, **sujeitos aptos a uma participação produtiva e socialmente transformadora**, poderão contribuir na construção de uma sociedade melhor.

- Qual a concepção de **Alfabetização** está implícita nos processos didáticos ao longo dos Ciclos e até por toda vida dos sujeitos?

A compreensão dos docentes e da equipe pedagógica da SMEC sobre a alfabetização valida as contribuições da Epistemologia Genética e da Psicologia Cognitiva, pois, valida os aportes teórico-metodológicos que explicam a alfabetização como **apropriação de relações** de interpretação do mundo, gerando competência leitora e reflexiva sobre a realidade. Quando sua abordagem acontece orientada por uma perspectiva sócio-histórica, ela é considerada um processo de base cultural. Dessa forma, o **espaço de aprender** transcende a sala de aula e o docente atua como um mobilizador de experiências e de estratégias de inserção consciente e criativa em diversos contextos: produtivos, escolares, familiares, culturais, religiosos, lúdicos, dentre outros.

Essa é a abordagem que considera **a alfabetização na perspectiva do letramento. Assim, a alfabetização consiste em muito mais do que simples decodificação ou transcrição de códigos.** Envolve ampliação da consciência sobre a realidade por meio de contextualizações e relações na leitura de textos, impressos e visuais, e de: atitudes, discursos, gestuais, indumentárias, expressões musicais e religiosas, formas de resolver problemas, geração de riqueza e exercício do poder e da autoridade.

Desse modo, as concepções de leitura e de escrita, também, extrapolam suas dimensões usuais e se revelam como **práticas sociais concretas** que permitem o exercício da cidadania, seja interpretando uma música, escrevendo um recado, lendo um anúncio ou contando uma história. Assim, o sujeito alfabetizado manifesta competências para intervir na realidade de forma consciente, sensível e politizada.

- **Quais as implicações curriculares da adoção dos Ciclos?**

De acordo com as pesquisas da educadora Sônia Kramer, a

inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.²³

Por conta disso, a concepção de currículo deve evitar fragmentações, permitindo que o educando experimente sua própria evolução e amadurecimento, de forma que suas necessidades cognitivas e psicossociais sejam mapeadas e respeitadas no 'atravessamento do ciclo'.

²³ KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. Educ. Soc. vol.27 no.96 Campinas Oct. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300009&script=sci_arttext> Acesso em: 22 jun.2007.

Logo, o **currículo** deve ser dotado de intencionalidade e voltado para a inclusão social. Assim, os processos pedagógicos podem ser delineados para a afirmação e para o sucesso da **criança**, considerando suas demandas e formas de relação com a comunidade a qual pertence, dinamizando seus referenciais lingüísticos, estéticos, religiosos, lúdicos e seus valores, ou seja, suas formas de expressão no mundo.

Na Escola, essa expressão precisa ser valorizada, potencializada e validada, permitindo-lhe fortalecer a auto-estima para conquistar a condição sócio-emocional de **autor de sua própria história**.

E, o que estudar e como reconhecer as evidências de aprendizagem nos cinco anos que compõem os ciclos?

Pode-se estudar no Ciclo I

- Alfabetização/Letramento
- Linguagens
- Componentes do pensamento lógico-matemático
- Dinâmica social

Pode-se estudar no Ciclo II

- Alfabetização/Letramento
- Linguagens
- Operações lógico-matemáticas
- Conhecimento de mundo
- Conhecimento da natureza
- Dinâmica social

Deve-se ressaltar que a atuação docente, além de subsidiada neste documento, tem outras fontes significativas de enriquecimento, tais como, os 'Marcos de Aprendizagem', os 'Diários de Classe'.

A **Avaliação** na perspectiva dos Ciclos de Aprendizagem supera as perspectivas somativa, cumulativa ou excludente. Reconhece-se o processo de aprendizagem do educando a partir de uma referência de **progressão continuada**. É um

crescimento qualitativo que se evidencia pelas competências e habilidade para a vivência da autonomia.

Para conduzir o **acompanhamento discente** de forma humanista, deve-se indagar:

- **O que o educando já sabe?**
- **O que ele deseja saber?**
- **Como aproveitar o que ele já sabe para relacionar com outras formas de interpretar os fatos, fenômenos, concepções e subjetividades?**
- **Quais as intervenções didáticas mais eficazes para garantir a construção contextualizada do conhecimento?**

Nesse sentido, a avaliação processual conta com o uso de instrumentos como o **'Diário de Classe'**, que em seu formato de registro qualitativo permite reunir um crescente em riqueza de dados para viabilizar o acompanhamento da evolução da aprendizagem dos educandos. Uma experiência de avaliação que oferece oportunidades e desafios. Respeita as hipóteses dos educandos e contribui para a realização de superações cognitivas e, com especial ênfase, a elaboração de construções mais consistentes, que possam ser aproveitadas dentro e fora da escola.

E, com processos de ensino/aprendizagem tão peculiares e complexos, questiona-se sobre o perfil da criança de 6 anos que ingressa no Ensino Fundamental: de quem estamos falando?

É a criança que busca na Escola pública o direito de expressar seus pensamentos e sentimentos, brincar, criar, aprender, transgredir, indagar e transformar-se, vivenciando sua cidadania.

Portanto, a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental precisa ter um tom de continuidade no qual a Escola vai ampliando a complexidade dos desafios cognitivos e sociais à medida que a criança evidencia a capacidade para interpretá-los e resolvê-los. E, ao menos, de apreendê-los como experiência formativa.

Logo, as especificidades das condições dessa criança precisam ser incorporadas na condução curricular, nas intervenções e nas abordagens didáticas.

Outra indagação importante, no entanto, que inquieta os educadores consiste em

- **como atender às especificidades do educando egresso dos ciclos e ingresso no 6° ano?**

O educando que é egresso dos ciclos e como tal vai cursar o 6° ano deve ser considerado nas diferentes etapas de seu desenvolvimento. Suas necessidades além da dimensão cognitiva, envolvem também, sua própria adaptação ao novo modelo curricular com abordagem avaliativa desenvolvida por área do conhecimento e de caráter ainda, predominantemente somativo, diferente da experiência formativa propiciada nos ciclos.

Vale ressaltar, que a abordagem por área do conhecimento pode e deve superar a fragmentação dos caminhos didáticos, validando a cultura dos ciclos de aprendizagem. Desse modo, aproveitando, de forma integrada, os dispositivos de aprendizagem que os sujeitos já experimentaram, optando por ênfase nas relações e na capacidade de sistematizações, por meio de contextualização de informações, fatos, processos, atitudes, paradigmas e tecnologias, que integram a dinâmica da cultura escolar.

Para esse educando, o desafio da Escola é torna-se um ambiente propício à continuidade de seus estudos, considerando um intenso movimento de formação

de valores, de busca da qualidade e de criatividade para o exercício de ações vinculadas a participação social.

Convém lembrar que as famílias atribuem credibilidade à Escola pública, fortalecendo seu compromisso social. Portanto, vislumbram assegurar para seus filhos, por meio da atuação escolar, desenvolvimento cognitivo e inclusão social. E, por conta disso, reivindicam que a Escola seja a instituição que contribua para a interpretação e mediação das tensões que experimentam em sociedade, ajudando-as a construir oportunidades de sucesso para suas crianças e jovens. Logo, o 6º ano precisa ser encarado como uma potencial e vitoriosa passagem, transição entre as experiências dos ciclos e uma etapa mais complexa de desafiadora na aventura de conhecer.

Desse modo, realizar proposições que legitimem os conhecimentos prévios dos educandos e ao mesmo tempo os alavanque para níveis mais elaborados de sistematização. Seja por meio de articulação entre informações/fatos, conceitos/formas de decodificação e de resolução de problemas/enriquecimento da capacidade de apreciação e produção estética, dentre outros dispositivos, imprimirão um verdadeiro significado a essa etapa formativa.

Partindo desses pressupostos, o poema a seguir convida educadores e pais sensíveis a pensarem conjuntamente sobre “de que forma dialogar com as novas gerações de aprendizes”. Inspirando-se no exemplo do menino “Dali”, artista de sua história, pronto para ‘acontecer’. Ele, livre em suas emoções, rejeita o papel de mero espectador da sua própria vida.

Poema pra Dalí

Era uma vez
Um sonho de menino.
Estranho,
Versátil,
Admirável.

De repente, o tempo não existia mais
Tinha parado,
Congelado,
Suspendido.

O relógio começou a escorregar por entre as suas mãos
E o tempo foi derretendo.
O menino então falou comigo:
"Eu penso, eu digo e falo
O que vem na mente e você sente".

[...]

As imagens que surgem do texto são bonitas.
Surgem Dali e daqui.
Têm sol, têm mar, têm casas e árvores
E têm gente estranha.

[...]

Se eu fosse um artista
Surrealista
Eu também sonharia assim.
Perguntaria teu nome
E no meio da fome
Pediria pra você ficar e pintar comigo.²⁴

**Ensino de 6° ao 9° ano: a articulação criativa entre
as áreas do conhecimento**

Subsídios legais que amparam a organização curricular do ensino

De acordo com a Lei 9394/96 a concepção do currículo do Ensino Fundamental precisa considerar alguns critérios e cuidados em sua composição e proposição.

²⁴ CANTON, Kátia. **Poema pra Dalí**. In: Revista Nova Escola. (Edição Especial, n° 13, v.4, p. 27)

O Art. 26 a seguir, por exemplo, afirma que

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

E, o Art. 27 o complementa, destacando que

Art. 27º. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Logo, são desafios para a **Escola** do segmento de 6º ao 9º ano...

ver o estudante em seu desenvolvimento – criança, adolescente e jovem em crescimento biopsicossocial; que considere seus interesses e de seus pais, suas necessidades, potencialidades, seus conhecimentos e sua cultura. [...] vinculada a construção de um projeto social que não somente ofereça informações, mas que, de fato, construa conhecimentos, elabore conceitos e possibilite a todos o aprender, descaracterizando, finalmente, os lugares perpetuados na educação brasileira de êxito de uns e fracasso de muitos.²⁵

²⁵ BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. GOMES, Nilma Lino (Org.). Indagações sobre currículo : diversidade e currículo, 2007, p.7.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf> Acesso em: 02 nov.2007.

Mas, quem é o Educando do 6° ao 9° ano da Escola Pública?

São adolescentes e jovens, filhos de famílias de trabalhadores, que na Rede Municipal estudaram nas escolas com o currículo organizado por ciclos e que vivenciará a transição para o currículo por seriação. Muitos desses sujeitos possuem um contato muito íntimo com suas comunidades de origem, na maioria das vezes ocupações populares, desprovidas da presença efetiva do Estado, exceto pelo poder repressivo da polícia. Resultado de políticas públicas de pouco investimento social e omissões quanto às garantias ao acesso aos bens públicos essenciais: transporte, segurança, educação...

Esses sujeitos, ingressos no Ensino Fundamental de 6° ao 9° ano, trazem consigo, também, impressões e representações sobre religiosidade, trabalho, segurança, identidade, emprego, família, poder, hierarquia, oportunidades sociais, cultura popular, trajetória dos oprimidos, dentre outras categorias que compõem o seu imaginário. E que influenciam a atribuição de valor ao vivido, nos contextos da escola e da sociedade.

Assim, ao se considerar os **desafios da Educação de 6° ao 9° ano** deve-se salientar que

diante dessa conjuntura, há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva.

A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas.²⁶

Logo, o egresso do Ensino Fundamental poderá protagonizar a grande revolução que a apropriação do saber é capaz de proporcionar: **a humanização dos sujeitos e de suas relações**. Dessa forma, as futuras gerações poderão experimentar os frutos das construções empreendidas na contemporaneidade.

²⁶ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. MEC/SEF: Brasília, 1998. (Cap. Introdução, p. 21)

A perfeição é feita de pequenos detalhes.

Não é apenas um detalhe!

Michelangelo

As Diretrizes Curriculares e a opção por uma Abordagem Interdisciplinar

O que significa uma Abordagem interdisciplinar?

Desenvolver o processo educativo no nível fundamental de ensino com características curriculares de seriação, oportunizando situações intencionais de produção do conhecimento, implica criar estratégias para que haja diálogo entre as áreas do conhecimento. Desse modo, vale destacar que de acordo com os estudos de Tomaz Tadeu da Silva (1995, p.194),

o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder. Esquecer esse processo de produção – no qual estão envolvidas as relações desiguais de poder entre grupos sociais – significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, destacando apenas os seus aspectos de consumo e não de produção.

Portanto, o termo interdisciplinaridade ganha um significado que traduz

uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária de ser humano.

E, o filósofo H. Japiassú considera que pensar de forma interdisciplinar implica atitude articuladora, que reúne as partes e interpreta os fatos como totalidade. Para seus estudos,

a atitude interdisciplinar nos ajuda a viver o drama da incerteza e da insegurança. Possibilita-nos darmos um passo no processo de libertação do mito do porto seguro. Sabemos o quanto é doloroso descobrirmos os limites de nosso pensamento, mas é preciso que façamos". (Japiassú, 1976, p. 15).

Os pressupostos filosóficos da educação sinalizam para diálogo, interpretação, contextualização e interação como condições inerentes ao paradigma da interdisciplinaridade. Por isso, sua vivência pressupõe

uma atitude de abertura, não preconceituosa, onde todo o conhecimento é igualmente importante, onde o conhecimento individual anula-se frente ao saber universal;

uma atitude coerente, sendo que é na opinião crítica do outro que fundamenta-se a opinião particular, supondo uma postura única, engajada e comprometida frente aos fatos da realidade educacional e pedagógica.²⁷

Dessa forma, a concepção da prática educativa proposta pela SMEC admite dinâmicas apuradas que envolvem opções desafiadoras e o uso das tecnologias inteligentes como dispositivo de fortalecimento da aprendizagem. E, com esse pressuposto, a SMEC construiu a **Fábrica do Saber** com vistas a implementação eficaz da inclusão digital e social para os educando matriculados na Rede Municipal de Ensino.

Assim, vale lembrar que segundo Japiassú, "a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa!".²⁸ Essa afirmação, no entanto, gera indagações que atravessam as Diretrizes Curriculares, tais como

- **O Ensino por Projetos: quais os desafios interdisciplinares para a aprendizagem significativa?**

O Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, concebido por projetos didáticos ou projetos de aprendizagem toma como pressupostos do trabalho educativo:

²⁷ POLONI, Delacir A . Ramos. INTEGRAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: UMA AÇÃO PEDAGÓGICA Disponível em: <http://www.geocities.com/sociedadecultura/delacirinter.html> Acesso em: 10 set. 2007.

²⁸ Idem.

- a idéia do conhecimento como totalidade dinâmica;
- a investigação como exercício reflexivo e ativo de aprendizagem;
- a superação das crenças nas tensões de apropriação de saberes;
- o papel dos atores do encontro didático, educando e educador, como parceiros colaborativos de aprendizagem;
- a ressignificação dos limites impostos pelas disciplinas;
- a possibilidade formativa de reconhecer e validar os conhecimentos prévios como ponto de partida para a aprendizagem;
- a articulação criativa entre as distintas áreas do conhecimento...

Com esses pressupostos, o ensino do 6° ao 9° ano revela o potencial agregador de eixos e temas que ampliam a abordagem cartesiana e linear sobre a realidade, contemplando estudos transversalizados sobre

- cidadania
- etnia
- tecnologias
- trabalho
- gênero
- afetividade
- subjetividade
- valores
- liderança
- empreendedorismo
- segurança
- linguagens
- participação social...

Dentre outras categorias e demandas que são fundamentais na formação do egresso do Ensino Fundamental I. Todavia, vale salientar, que o objeto de estudo das áreas do conhecimento, assim como, suas interrelações são respeitadas em suas especificidades, que serão estudadas por meio de dispositivos metodológicos e seqüências didáticas que visam formar competências integradas nos sujeitos.

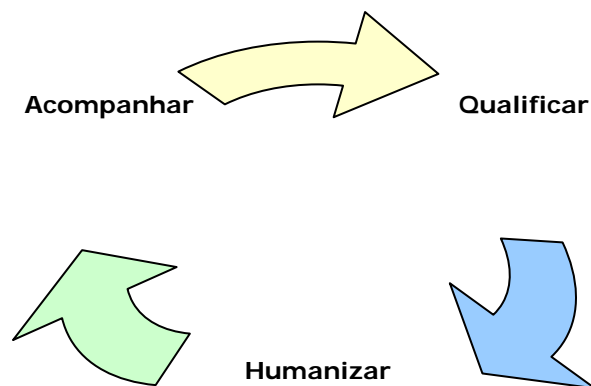
Essa proposta deve garantir ao sujeito possibilidades de crescimento pessoal, amadurecimento social e preparação para a futura inserção competitiva nos cenários profissionais, com oportunidades humanizadas de produção e acesso às riquezas materiais e simbólicas.

Outra inquietação que norteia as teias conceituais deste documento, “Diretrizes Curriculares”, consiste na questão a seguir:

- **Como tornar a Avaliação um “ato de aprendizagem”?**

Na Educação Fundamental, sobretudo, do 6° ao 9° ano, as discussões sobre os percursos avaliativos, suas características, sua importância e suas implicações na qualidade do processo educativo têm se acentuado.

Neste contexto, a SMEC optou por consolidar a concepção de Avaliação coerente com os princípios norteadores das práticas e inserções desenvolvidas na Escola. Por isso, o desafio da Rede consiste em experimentar e referendar a idéia de avaliação como **“ato de aprendizagem”**. Essas idéias sustentam-se na compreensão da avaliação como tradução de movimentos e mediações que permitem



Dessa maneira, pode-se construir coletivamente um currículo que permita formar, acompanhar e integrar os processos educativos de gestão da Escola e, sobretudo, de gestão do ensino. Logo, avaliar, por esse paradigma, implica

“aprender a aprender”. Criar capacidade, amadurecimento e autonomia para **melhorar sempre**. Pois, educandos e educadores só melhoram quando se auto-avaliam e são avaliados, criando condições para crescimento criativo dentro do processo.

Ao avaliar o desempenho e as evidências de aprendizagem, o docente aprende sobre o seu trabalho e sobre as demandas de sua turma. Ele descobre “o que sabe e o que erra”, ou seja, que **conhecimentos prévios** o sujeito possui a respeito daquele tema ou problema. E, percebe que o ponto de partida de todo processo didático sociointeracionista é a **hipótese do educando**.

Dessa forma, o educando sinaliza sobre suas possibilidades e necessidades, exigindo competência técnica e sensibilidade ao docente para o delineamento de um percurso inclusivo para os envolvidos no contexto de aprendizagem. Assim, a avaliação passa a configurar-se como um “ato de aprendizagem” integrador e democrático, afastando-se do paradigma que segrega e classifica.

Outra inquietação relevante que suscita espaço neste documento, sobretudo, no tocante à docência 6º ao 9º ano, refletindo as demandas e movimentos sociais/sindicais, consiste na questão:

- **Como o investimento na Formação e na Valorização do Docente pode contribuir para o sucesso escolar?**

A formação continuada de profissionais da Educação consiste em um dos eixos norteadores deste documento por ser considerada como uma condição intrínseca ao trabalho e ao bom desempenho profissional do docente, elevando sua auto-estima e sua excelência como gestor de ensino.

A relação direta entre a valorização do profissional e seu grau de motivação está traduzida nas diversas análises sobre a educação pública, suas características e especificidades. Os debates indicam que a formação docente consiste em condição relevante para intervenções conseqüentes e criativas no cenário da sala

de aula e, também, na Escola, sobretudo, na parceria, na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico.

O educador e a educadora que atuam no Ensino Fundamental tornam-se responsáveis por articulações decisivas para a formação do educando. Por isso, cabe a esses profissionais o empreendimento que exige lucidez, engajamento e competência técnica para tecer a trama do conhecimento de forma multidimensional, considerando as implicações para a formação das futuras gerações, garantindo-lhes

- conhecimento científico;
- formação de valores socialmente afirmativos;
- competência tecnológica;
- estratégias comunicativas;
- responsabilidade social e ambiental;
- implicações política e solidária com os oprimidos;
- apropriação rigorosa dos saberes produzidos pela ancestralidade;
- superação das interdições e consolidação de protagonismos edificantes e colaborativos...

Para atuar frente a essa complexidade de demandas, reforça-se a necessidade de se perceber o profissional de educação como um importante **agente cultural**, na medida em que pode contribuir para aproximar culturas, gerações, saberes, linguagens e tecnologias de forma implicativa e socialmente transformadora.

Modalidades que compõem o Ensino Fundamental

- Educação de Crianças e Jovens com necessidades Educativas Especiais

De acordo com a Carta para o Terceiro Milênio, publicada na Grã-Bretanha, em 1999, pela Assembléia Governativa da REHABILITATION INTERNATIONAL, estando Arthur O'Reilly na Presidência e David Henderson na Secretaria Geral,

nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, nos hemisférios norte e sul do planeta, a segregação e a marginalização têm colocado pessoas com deficiência no nível mais baixo da escala sócio-econômica. No século 21, nós precisamos insistir nos mesmos direitos humanos e civis tanto para pessoas com deficiência como para quaisquer outras pessoas.

Para alcançar os objetivos inerentes à construção de uma sociedade inclusiva, esse documento destaca atributos das dinâmicas sócio-políticas que impactaram na educação nas últimas décadas. Suas proposições salientam que

o século 20 demonstrou que, com inventividade e engenhosidade, é possível estender o acesso a todos os recursos da comunidade ambientes físicos, sociais e culturais, transporte, informação, tecnologia, meios de comunicação, educação, justiça, serviço público, emprego, esporte e recreação, votação e oração. No século 21, nós precisamos estender este acesso que poucos têm para muitos, eliminando todas as barreiras ambientais, eletrônicas e atitudinais que se antepõem à plena inclusão deles na vida comunitária. Com este acesso poderão advir o estímulo à participação e à liderança, o calor da amizade, as glórias da afeição compartilhada e as belezas da Terra e do Universo.

Dessa forma, quando se aborda o papel dos sistemas de ensino e da escola, considerando o referencial de diversidade, os estudos de Mantoan (2003, p.39) enfocam com acentuado destaque a necessidade de

práticas escolares que contemplem as mais diversas necessidades dos estudantes, inclusive eventuais necessidades especiais, devem ser a regra do ensino regular e nas demais modalidades de ensino (como a educação de jovens e adultos, a educação profissional), não se justificando a manutenção de um ensino especial apartado.

Na capital baiana, a SMEC mobiliza a opção por um paradigma inclusivo nas escolas públicas municipais, reconhecendo e adotando abordagens técnico-pedagógicas e científicas que permitem atender de forma interdisciplinar ao educando com deficiências: mental, motora, visual, auditiva, múltiplas ou com transtornos invasivos do desenvolvimento.

Políticas Organizativas das Escolas Inclusivas

Para realizar o atendimento de demandas tão complexas, a SMEC implementou políticas e estratégias de intervenção que contemplam as emergências da escola regular, propiciando ações pedagógicas inclusiva, tais como,

- adoção de redes de apoio,
- desenvolvimento de programas e parcerias,
- investimento em formação continuada de docentes e técnicos,
- combate à discriminação e a outros tipos de intolerância...

E, para o alcance desses propósitos delinea-se como **perfil desejável para o gestor em educação inclusiva**, um profissional

- líder,
- cooperativo,
- engajado,
- autônomo,
- sensível,
- preparado para atuação em contexto de diversidade...

Esse profissional precisa atuar considerando os princípios da Escola Inclusiva, tais como

- Respeitar e valorizar a diversidade.
- Desenvolver práticas colaborativas.
- Formar redes de apoio à inclusão.
- Promover a participação da comunidade.

Pode-se destacar, portanto, como principais **objetivos da Escola Inclusiva**:

- Incluir e educar crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas regulares.

- Propiciar o empoderamento de cada aprendiz, atribuindo significado ao seu exercício de apropriação de suas potencialidades, para a construção de sua autonomia, elevação da auto-estima e avanço em sua aprendizagem.
- Primar pela diversidade, ensinando o respeito, solidariedade e a cooperação entre todos, assegurando a cooperação entre todos, por meio de ajuda mútua nos processos de aprendizagem.
- Construir um currículo flexível em atendimento às demandas das especificidades de cada educando, na heterogeneidade das turmas.
- Proporcionar a aproximação solidária entre os educandos, possibilitando o amadurecimento compartilhado e a construção de valores nos processos de aprendizagem.
- Usar dispositivos de linguagens e recursos adequados às necessidades especiais dos educandos para mediar as relações de aprendizagem.
- Estabelecer parcerias entre educação, saúde e assistência social para atendimento integrado aos educandos.
- Implantar, gradativamente, nas escolas da rede salas de recursos multifuncionais e tecnologias assistivas para o atendimento educacional especializado, no contra turno do ensino regular, para atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação.

Diante desses pressupostos, os **desafios assumidos pela SMEC frente à Educação Inclusiva** contemplam

- Ir além do acolhimento e da interação social, garantindo ao educando o acesso ao conhecimento com condições de aprendizagem.
- Garantir qualificação e apoio técnico-pedagógico aos regentes para o acompanhamento das necessidades e especificidades dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação
- Articular a atuação dos docentes com os serviços e profissionais da educação especial.
- Implementar adequações arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais nas Escolas com vistas a acessibilidade e inclusão produtiva e eficaz do

educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

- Envolver toda a equipe escolar no Projeto Pedagógico de caráter inclusivo.
- Cumprir a legislação favorável à inclusão.
- Criar fóruns de discussão com vistas a propiciar mudanças nas relações com a sociedade, gerando condições para as **pessoas com deficiência ou não** buscarem seu desenvolvimento e exercício da cidadania.

Mas, como preparar a escola para a diversidade dos educandos?

A Escola em sua complexidade traduz culturas e saberes, crenças, ranços e vícios. Por isso, transformá-la é tão difícil. Os sujeitos que a compõe precisam mudar a si próprios para influenciar os fazeres na Escola. Quanto à educação na/para a diversidade, se sabe que, embora, do ponto de vista legal, o Artigo 208. da Constituição brasileira, declare que

[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

De acordo com os estudos de Freitas e Pereira (2007, p.9), no entanto,

a escola ainda segrega. E se ainda o faz, é um reflexo de uma sociedade que também segrega. Ainda se constitui um desafio à busca de um caminho eficaz às necessidades educativas de uma população cada vez mais heterogênea e a construção de um espaço social que a todos aceite, que a todos respeite, com suas potencialidades individuais.

E, para vencer esse paradigma, a SMEC optou pela implementação de estratégias formativas eficazes com o foco no crescimento humanista de educadores e de educandos, mobilizando a comunidade para uma parceria de ressignificação das abordagens culturais e pedagógicas sobre a educação especial, com vistas à elaboração emancipatória de representações sobre aprendizagem e sobre o sujeito que aprende, considerando-os como resultado

complexo de trocas relevantes no ambiente escolar e nas experiências do cotidiano familiar e social.

Nesse sentido, a SMEC considera as experiências como excelentes subsídios que precisam ser aproveitados, trazendo o respeito e o pertencimento como valores expressos pela **cidadania**, na medida em que se acredita que todos os sujeitos aprendem e podem ensinar. E, sobretudo, o grande desafio consiste em **considerar os limites como apenas desafios que devem ser enfrentados com engajamento político e competência técnica.**

Vale lembrar, dessa forma, que em 2008, a Convenção da ONU, produziu um documento com força de lei no Brasil.

Essa convenção marca uma mudança de paradigma nas atitudes e abordagens em relação aos portadores de deficiência. Sua idéia basilar é que as pessoas com deficiências não sejam vistas como meros objetos de proteção social, mas como sujeitos com direitos e capazes não só de exigir esses direitos, mas de tomar decisões como membros ativos da sociedade. A convenção confere reconhecimento universal à dignidade das pessoas com deficiência [...]²⁹

Assim, por conta do resultado dos acordos internacionais sobre as demanda emergentes sinalizadas em prol da inclusão e dos estudos sobre proteção aos direitos da criança, o MEC dispõe, no governo Lula, do Programa “Educar na Diversidade” que surge porque considera que

o desenvolvimento de escolas que acolhem todas as crianças da comunidade demanda significativo grau de transformação na sua orientação pedagógica, na sua política e cultura escolar, a fim de atender à diversidade de necessidades educacionais dos alunos. Para enfrentar o desafio de ensinar a todos os alunos, os educadores - e em especial os docentes em exercício, devem ter acesso a ações de formação como ponto de partida de seu desenvolvimento profissional.

Desse modo, um dos pontos que caracterizam a inclusão, de acordo com essa premissa consiste na configuração de turmas heterogêneas, favorecendo mais “o

²⁹ Disponível em:

http://www.forumplp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=370:convencao-da-onu-sobre-direitos-de-deficientes-agora-e-lei-no-brasil&catid=146:saude3&Itemid=323 Acesso em: 12 set. 2008.

sucesso escolar de todos os alunos, evitando a estigmatização das turmas, os comportamentos negativos, como desvios de conduta, violência, exclusão, dentre outros" (DURU-BELLAT, 2004, p.22-23).

Atributos da Escola Inclusiva...

Logo, conceber uma Escola Inclusiva perpassa por pensar uma **educação como a tradução do compromisso da sociedade e de seus gestores com os direitos humanos**, considerando o direito às diferenças e à polifonia inerentes aos processos que validam as atitudes cidadãs.

Reconhecer a importância do crescimento na diferença é fundamental para formar autonomia e, sobretudo, repensar práticas pedagógico-curriculares, alicerçadas na mediação em contextos de diversidade, como indicador de uma opção ideológica fundada na democracia.

Nesse cenário, a opção pela abordagem sociointeracionista se justifica no pressuposto que é na interação com o meio físico e social que se estabelece o desenvolvimento e a aprendizagem, reforçando a necessidade de se buscar superar estereótipos, preconceitos e exclusão social.

Assim, "com a educação inclusiva, a mediação adquire um caráter de construção do conhecimento: o aluno, como sujeito que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas."³⁰

³⁰ FREITAS, Neli Klix e PEREIRA, Janaina de Abreu Necessidades Educativas Especiais, Arte, Educação e Inclusão. **Revista E-Curriculum**, v. 2, n. 2, junho de 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 10 dez. 2007.

• **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:**
aprendizagem ao longo da vida

A Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da educação básica, compreende os processos educativos, vivenciados pelos sujeitos, educandos, em contextos formativos e de qualificação para o mundo do trabalho nos diferentes espaços e tempos humanos ao longo da vida: "A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas" (Hamburgo, 1997).

A implantação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Salvador se concretiza por meio da Resolução nº 011 de 21 de dezembro de 2007, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação que dispõe sobre a estrutura curricular, a organização pedagógica e a seguridade do direito subjetivo público, obrigatório, dos jovens e adultos ao ensino fundamental, assim delineada:

Art. 1º - Na implantação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino sejam observados os componentes curriculares para o Ensino Fundamental e o caráter próprio desta modalidade de ensino, obedecendo aos Art. 26, 27, 28 e 32 da LDB e a Resolução CNE/CEB nº. 02/98 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura concebe a Educação de Jovens e Adultos não somente na dimensão pedagógica, mas num espaço educativo de convívio solidário que amplia e intensifica as experiências humanas que incorpora os aspectos formais e não-formais das diversas formas de organização das estruturas sociais dos processos civilizatórios, pois

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na

economia, na cultura e na sociedade como um todo; promove a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente. É essencial que as abordagens referentes à educação de adultos estejam baseadas no patrimônio cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade, e que estimular o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem.” (Hamburgo, 1997).

A Estrutura Curricular proposta para o atendimento aos sujeitos jovens, adultos e idosos na Rede Municipal de Ensino, através da Resolução do CME Nº 011 de 21/12/2007, institui o SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – SEJA, organizado de forma a viabilizar a construção de experiências de apropriação e sistematização do conhecimento sobre a realidade, de modo a suscitar reflexões e desenvolvimento de habilidades de leitura, de escrita e do desenvolvimento de múltiplas competências lingüísticas, como também, do pensamento lógico-matemático e das apropriações socioculturais.

Além das dimensões mencionadas, a identidade do povo de Salvador constitui-se como processo de reconhecimento dos saberes intrínsecos a diversidade cultural e social dos sujeitos da EJA na formulação do projeto político pedagógico da escola a considerar: aprender a ser, organizar novas lógicas de economia solidária, incorporar ao seu fazer o uso das novas tecnologias da informação, potencializar as relações de qualificação para o mundo do trabalho, reconhecer os seus direitos como cidadão na perspectiva da formação do **educando-trabalhador**.

O educando-trabalhador busca no SEJA alicerces teórico-metodológicos para a aquisição de novas habilidades, visando tornar-se mais competente para **fazer, pensar e interagir** sobre a realidade, considerando as dimensões técnica e sócio-educacional da sua formação como cidadão. Seja nos âmbitos cultural ou de preparação para melhores e mais humanas estratégias de produção e partilha de riquezas e de conhecimento.

Essa abordagem traduz a preocupação do educador Paulo Freire “ (...) a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo” (Freire, 1996, p. 96), onde a

conscientização sociopolítica de quem ensina e de quem aprende, considera que todos os atores envolvidos no ato educativo são aprendizes. Logo, preparar-se para uma atuação produtiva e socialmente engajada requer vivências intencionais de dinâmicas e de linguagens culturais, cidadãs, estéticas e técnico-científicas.

Essas idéias são contempladas na Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, de 1997, da qual o Brasil é signatário e reafirma seu compromisso com a alfabetização como um aspecto fundante na vida dos sujeitos:

[...] concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. [...] O desafio é oferecer-lhes esse direito... A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida.³¹

Esses pressupostos se delineiam em consonância com as Funções da Educação de Jovens e Adultos, esboçados **PARECER CNE/CEB 11/2000**³² sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos,

- **Qualificadora:** esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida.
- **Equalizadora:** A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, (...) como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.
- **Reparadora:** deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais.

³¹ DECLARAÇÃO DE HAMBURGO e AGENDA PARA O FUTURO. Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha: UNESCO, 1997.

³² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer11_2000.pdf Acesso em 24 jun.2008.

A integração dessas funções fundamenta a concepção da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino: compromisso com a contextualização das práticas sociais na composição curricular, respeito a diversidade cultural, de gênero, etnia, raça, sexualidade e religiosidade na *práxis* pedagógica.

Logo, são consideradas **bases epistemológicas do SEJA** que se expressam e reafirmam no engajamento do sujeito para participação na tomada de decisões dos processos educativos:

- o conhecimento com algo construído, oriundo da qualidade das trocas sociais e das interações dos jovens e adultos com as dinâmicas do cotidiano;
- a aprendizagem como resultado das sistematizações provocadas nas mediações significativas na Escola e nas práticas sociais;
- o trabalho como referência qualificadora da identidade social de cada educando;
- a relação com o outro como princípio afirmativo na e da diversidade;
- o repertório do jovem e do adulto legitimado como saber construído, síntese de múltiplas aproximações histórico-culturais.

Vale, também, destacar que os **cenários de aprendizagem do SEJA**, na Educação de Jovens e Adultos são caracterizados pelas múltiplas possibilidades de leitura de mundo e o contexto da Escola e de suas conexões com as experiências socialmente constituídas, envolvendo:

- o crenças,
- o atividades de lazer,
- o dinâmicas do corpo,
- o linguagens,
- o expressões culturais,
- o formas de produção de riquezas e de geração de renda,
- o representações sobre etnia e religiosidade,

dentre outras aproximações, possibilitam a produção de tramas significativas de interpretação das lógicas vigentes de participação e emancipação social experimentadas por esses sujeitos.

A adoção de uma compreensão plural sobre o “quando” e o “porquê” aprender permite que os cenários de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos sejam revisitados e reconstruídos em cada encontro didático, “(...) como um campo específico, das especificidades desse tempos da vida – juventude e vida adulta – e das especificidades dos sujeitos concretos, históricos que vivenciam esses tempos” (Arroyo, 2005, p.22).

Os sujeitos

Os sujeitos que ingressam no SEJA são oriundos das classes populares. São jovens, adultos e idosos, na sua maioria negra. Homens e mulheres, sujeitos historicamente excluídos do processo de escolarização formal em sua trajetória pessoal, assim como, foram interditados do direito ao **empoderamento que a cultura letrada confere** aos sujeitos nas relações sociais vigentes.

Organização e disposições sobre o SEJA:

I. **SEJA I** – 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos, com duração de 1.600 horas, em semestre de 400 horas letivas. Este segmento é constituído de:

- a) Estágio I – com progressão continuada para o estágio II;
- b) Estágio II – com avaliação no processo para promoção para o estágio III;
- c) Estágio III – com progressão continuada para o estágio IV;
- d) Estágio IV – com avaliação no processo para promoção para o 2º segmento, SEJA II ou escolaridade equivalente.

No Artigo 6º da Resolução são destacadas as características e as condições para o funcionamento do SEJA II:

Art. 6º - Para o funcionamento da Estrutura Curricular do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – SEJA II, **com duração de dois anos e estrutura semestral**, que equivale à integralização dos anos finais do Ensino Fundamental, adote-se a seguinte organização:

I – **SEJA II – 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos** – que compreende as áreas de conhecimento I, II e III, sendo que a área I é oferecida em dois semestres, conforme a seguinte organização:

a) **ÁREA I – A - Linguagens, seus Códigos e Expressões Culturais**, compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, com avaliação no processo e sujeita a aprovação em todos os componentes curriculares para esta etapa;

b) **ÁREA – I – B - Linguagens, seus Códigos e expressões Culturais**, compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física e Informática, com avaliação no processo e sujeita a aprovação em todos os componentes curriculares para esta etapa;

c) **ÁREA - II - Ciências Humanas e Contemporaneidade**, composta das disciplinas de História, Geografia e Economia Solidária, com avaliação no processo e sujeita a aprovação em todos os componentes curriculares para esta etapa;

d) **ÁREA-III - Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias**, composta das disciplinas, Ciências Naturais e Biológicas e Matemática, com avaliação no processo e sujeita a aprovação em todos os componentes curriculares desta etapa.

Desdobramentos Metodológicos:

A abordagem metodológica desenvolvida pela SMEC prima por intervenções orientadas para a intensificação das relações entre:

- Conhecimentos prévios dos educandos, realidade e teoria.
- Linguagens e experiências produtivas.
- Valores, auto-conhecimento e conhecimento do outro.
- Apropriação da diversidade étnica.
- Comunicação e inserção solidária nas oportunidades do mundo do trabalho com uso cidadão das tecnologias inteligentes.

A **prática pedagógica** no **SEJA** considera a necessidade de vivência do **letramento**, como resultado de trocas e mediações provocativas para a produção de discursos e de articulação de narrativas que aproximem o educando

dos rituais da escola, de forma a valorizar o que ele já sabe e ampliar sua capacidade interpretativa, analítica e gestora acerca do conhecimento e, sobretudo, de suas relações e implicações.

Dessa forma, a abordagem metodológica do SEJA leva em conta a intensa necessidade de problematização e construção ativa do conhecimento. Nesse processo, o educando é desafiado a pensar, a elaborar, a se comunicar e a estabelecer relações que lhe permitem realizar a “leitura de mundo” e a leitura da palavra, compreendendo, como bem sinaliza o educador Paulo Freire, a multirreferencialidade que influencia os fatos.

O eixo articulador alicerça-se na díade **trabalho-cidadania** deve contribuir para o sujeito ampliar sua autonomia, o protagonismo e empoderamento nas relações socioculturais. A elevação da auto-estima do educando do SEJA é fundamental para sua trajetória de apropriação cidadã e de educação permanente, reconhecendo o Segmento da Educação de Jovens e Adultos como etapa elementar da educação básica, ponto de partida para o desenvolvimento de seu processo formal de educação e, provavelmente, de qualificação para o trabalho.

Gestão do Ensino no SEJA

A Gestão do Ensino no SEJA evidencia muitas especificidades, pois, além dos cuidados didáticos que revelam a capacidade de planejamento de intervenções eficazes no contexto da aula, suscita, também, a elaboração de situações de ensino mobilizadas pela

- riqueza de representações produzidas pelos sujeitos,
- contextualização das temáticas estudadas,
- atitude investigativa dos educandos,
- problematização acerca dos conflitos sociais,
- capacidade de resolver problemas,
- refinamento na qualidade das mediações,
- apropriação das estratégias emancipatórias,
- criação da cultura leitora,
- superação das ações discriminatórias,

- desenvolvimento da avaliação formativa,
- apropriação das ações afirmativas,
- legitimidade dos saberes e tempos humanos.

Vale salientar, portanto, que do ponto de vista do educando, o SEJA pode se constituir em uma excelente oportunidade de construção de sua auto-imagem positiva, contribuindo para a reparação histórica de tantos anos de exclusão do acesso ao conhecimento sistematizado. E, sobretudo, pode se revelar como possibilidade da afirmação de seus saberes, influenciando na formação de habilidades e de competências sociais, científicas e tecnológicas, pré-requisitos para a efetiva participação social na contemporaneidade.

Para reflexão...

“Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente, porque a histórica em que me faço e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade”.

(FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.)

Considerações e aproximações críticas

Este documento é uma reflexão em construção. Ele traduz a responsabilidade da SMEC em delinear os caminhos, referenciais e atributos inerentes à educação de qualidade oferecida nas escolas públicas municipais de Salvador. Sua concepção envolve debates e itinerâncias. Sua vitalidade se esboça na medida em que se torna norteador das práticas pedagógicas, dos planejamentos e de tomadas de decisões, ampliando o leque de contribuições e exercícios colaborativos no “fazer” cotidiano na Escola.

O percurso que marcou a redação deste documento envolveu reuniões de estudo com representantes da comunidade escolar, docentes, coordenadores e gestores, durante dois anos, na mesma gestão, embora, acompanhado por quatro Secretários de Educação diferentes que contribuíram na elaboração e validaram o processo rigoroso e democrático que fora delineado desde 2006.

Durante as reuniões, esses participantes revelaram compromisso e inquietações quanto às dinâmicas que atravessam o trabalho na escola, assim como, as demandas curriculares que compõem a rede municipal de ensino e o compromisso com a educação de qualidade, sobretudo, para os filhos dos contextos populares e periféricos da capital da Bahia.

Essas Diretrizes, portanto, traduzem o resultado de exercícios vigorosos de debates sobre a realidade escolar, feitos por seus agentes e representantes. O texto possui, por isso, muita plasticidade, tornando-se passível de enriquecimentos, ampliações, detalhamentos e, sobretudo, adequações à realidade dos sujeitos, educadores e educandos, em seus *'locus'* de atuação.

Valem os debates e as articulações vindouras!

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A . **O papel da pesquisa na Articulação entre Saber e Prática Docente**. Trabalho apresentado na VII ENDIPE, Goiânia, junho de 1994.

BALZAN, Newton Cesar. Do estudante ao professor universitário: caminhos para a didática do ensino superior. **Revista da Educação**. Campinas, v.1, N. 3:7-24, dezembro, 1997.

BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor: O Cotidiano na Escola**. 3a ed. Petrópolis, Vozes, 1993.

CRAIDY, Carmem e KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Artmed: Porto Alegre, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO e AGENDA PARA O FUTURO. **Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Hamburgo, Alemanha: UNESCO, 1997.

DURU-BELLAT, M. Vencer o Grande Desafio da Igualdade de Oportunidades. IN: **Label France**, número 54, abril-junho de 2004 – **Revista do Ministério Francês das Relações Exteriores**.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. São Paulo, Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREITAS, Neli Klix e PEREIRA, Janaina de Abreu. **Necessidades Educativas Especiais, Arte, Educação e Inclusão**. Revista E-Curriculum, v. 2, n. 2, junho de 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 10 dez. 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **O Ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias**. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.). **Didática: o Ensino e suas relações**. Campinas,SP, Papirus, 1996, 127-147.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, Editora 34, 1999.

LOPES, Antonia Osima. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.). **Didática: o Ensino e suas relações**. Campinas,SP, Papirus, 1996, 105-114.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro, Ed. Imago, 1976.

_____. **Desistir do pensar ? Nem pensar !** Criando o sentido da vida num mundo funcional e instrumental. São Paulo: Letras e Letras, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Presença dos meios de comunicação na escola: Utilização pedagógica e preparação para a cidadania. IN KUNSCH, Margarida M. Krohling (Org.). **Comunicação e Educação: Caminhos Cruzados**. São Paulo, Edições Loyola, 1986, 29-52.

MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, Papirus, 2004.

MORAIS, J. **A Arte de ler**. São Paulo, Ed. UNESP Fundação, 1995.

MORÁN, Costas, José Manuel. **Educar para a Comunicação: Análise das experiências latino-americanas de Leitura Crítica da Comunicação**. (Doutorado), ECA-USP, 1987.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINSKY, J. **Cidadania e educação**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 3 ed., 1991.