

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Carla Regina do Espírito Santo

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS
FINAIS) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA: ASPECTOS LEGAIS
DESTA TEMÁTICA**

**Sorocaba/SP
2026**

Carla Regina do Espírito Santo

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS
FINAIS) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA: ASPECTOS LEGAIS
DESTA TEMÁTICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Silveira Melo Plentz Miranda.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Código de Financiamento 001, Projeto Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba: contribuições para a sustentabilidade social e ambiental – Chamada CNPq_69_2022.

Sorocaba/SP

2026

Ficha Catalográfica

E78e Espírito Santo, Carla Regina do
A educação ambiental nas escolas de ensino fundamental (anos finais) da rede municipal de ensino de Sorocaba: aspectos legais desta temática / Carla Regina do Espírito Santo. -- 2026.
241 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Silveira Melo Plentz Miranda.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2026.

1. Educação ambiental. 2. Ensino fundamental – Sorocaba (SP).
3. Educação e Estado. 4. Mídia digital. I. Miranda, Fernando Silveira Melo Plentz, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Carla Regina do Espírito Santo

Orcid: 0009-0006-8757-5617

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS
FINAIS) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA: ASPECTOS
LEGAIS DESTA TEMÁTICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.


Orientador: Prof. Dr. Fernando Silveira Melo Plentz Miranda.

Aprovado em: 13/02/2026

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Código de Financiamento 001, Projeto Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba: contribuições para a sustentabilidade social e ambiental – Chamada CNPq_69_2022.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente


 **FERNANDO SILVEIRA MELO PLENTZ MIRANDA**
Data: 19/02/2026 07:44:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fernando Silveira Melo Plentz Miranda

Orcid: 0000-0001-5110-4545

Universidade de Sorocaba

Documento assinado digitalmente


 **RODRIGO BARCHI**
Data: 23/02/2026 10:09:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Barchi

Orcid: 0000-0001-9198-1382

Universidade de Sorocaba

Documento assinado digitalmente

 **SILVANA MARIA GABALDO XAVIER**
Data: 23/02/2026 09:55:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Silvana Maria Gabaldo Xavier

Orcid: 0009-0007-8025-5490

Universidade de Sorocaba

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus que habita em mim e que permite a fluidez da vida.

À minha família.

Aos amigos, que são a família que escolhi.

Ao meu amigo Antônio Rogério Bernardo, que me convenceu a participar desse programa; sem início, não há conclusão.

Aos colegas de trabalho do CEI 63 "Reynaldo D'Alessandro", que despertaram em mim um gosto pela infância, além da ressignificação do meu trabalho em educação.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Uniso, que fizeram com que eu tivesse muito prazer de estar em sala de aula, como estudante e como pesquisadora.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fernando Plentz, pela paciência e lucidez de me trazer de volta em momentos de devaneios.

A todos os servidores das escolas visitadas, que permitiram acesso aos documentos necessários.

À Secretaria da Educação de Sorocaba, que autorizou a pesquisa.

Ao CNPq, que concedeu a bolsa de estudos.

Tudo o que nunca se fez, far-se-á um dia?
O futuro da tecnologia ameaça destruir
tudo o que é humano no homem, mas a
tecnologia não atinge a loucura: e nela
então o humano do homem se refugia.
(Clarice Lispector)

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a Educação Ambiental (EA). A questão na qual se fundamenta é: de que forma os documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (RMES) abordam a EA no ensino fundamental (anos finais)? O objetivo geral é compreender como a EA é explanada nos documentos oficiais da RMES e se EA integrada às mídias poderia contribuir no desenvolvimento de conscientização ambiental dos estudantes de Ensino Fundamental (anos finais). Para tanto, foram elencados os objetivos específicos: averiguar como os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas do Ensino Fundamental (anos finais) contemplam a EA e as mídias, e verificar se há vínculos entre elas nos planos de ensino (PEs) das disciplinas. A pesquisa é de abordagem qualitativa e a metodologia será teórico-documental, por meio da coleta dados da legislação educacional oficial e de visitas às escolas. A finalidade dessa pesquisa refere-se à sistematização dos dados coletados em legislações oficiais e nos documentos das escolas, a fim de verificar se e como — ou não — a EA e mídias materializam-se nos ambientes escolares. Nas verificações realizadas, perceberam-se resistências quanto ao acesso aos documentos e, naqueles aos quais se teve acesso, há a percepção de que nos PEs há conteúdos propícios ao desenvolvimento de EA associada à mídia. No entanto, nota-se que essa ação é limitada, visto que os resultados da pesquisa indicaram que a EA apareceu de forma tímida e nunca associada às mídias. Por fim, foram explanados caminhos e alternativas que possibilitem, futuramente, a criação de novas ações pedagógicas de efetivação das políticas educacionais de EA associada às mídias e que potencializem estes conteúdos nas escolas, a fim de melhorar a qualidade de vida das pessoas que vivem em Sorocaba. Neste sentido, as pesquisas do Observatório de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba (ORMSO), da qual esse estudo faz parte, consideram que o desenvolvimento implica assegurar a sustentabilidade social e ambiental, sendo que, para a efetivação dessa premissa, investigou-se o que se tem na legislação oficial e documentos escolares, para que se propusesse a integração da EA com mídias, a fim de divulgar à sociedade as práticas escolares, bem como para auxiliar novas pesquisas relacionadas ao tema, além de propiciar uma visão crítica sobre as mídias.

Palavras-chave: políticas educacionais; educação ambiental; mídias; Rede Municipal de Ensino de Sorocaba.

ABSTRACT

This study focuses on Environmental Education (EE). The guiding research question is: how do the official documents of the Municipal Education Network of Sorocaba (RMES) address EE in lower secondary education (final years of elementary school)? The general objective is to understand how EE is presented in RMES official documents and whether EE integrated with media could contribute to the development of environmental awareness among lower secondary students. To this end, the following specific objectives were established: to examine how the Political-Pedagogical Projects (PPPs) of lower secondary schools incorporate EE and media, and to verify whether there are connections between them in the teaching plans (TPs) of the subjects. The research adopts a qualitative approach, and the methodology is theoretical-documentary, based on the collection of data from official educational legislation and school visits. The purpose of this study is to systematize the data collected from official legislation and school documents in order to verify whether and how — or whether not — EE and media are materialized in school environments. The analyses revealed resistance regarding access to documents and, among those accessed, it was observed that the teaching plans contain content conducive to the development of EE associated with media. However, this practice is limited, as the research findings indicate that EE appears in a timid manner and is never associated with media. Finally, pathways and alternatives were outlined to enable, in the future, the creation of new pedagogical actions aimed at implementing educational policies for EE associated with media, and at strengthening these contents in schools, in order to improve the quality of life of people living in Sorocaba. In this sense, the studies conducted by the Observatory for the Development of the Sorocaba Metropolitan Region (ORMSO), of which this research is a part, consider that development entails ensuring social and environmental sustainability. To support this premise, an investigation was carried out into official legislation and school documents, with the aim of proposing the integration of EE with media, both to disseminate school practices to society and to support further research on the topic, as well as to foster a critical perspective on media.

Keywords: educational policies; environmental education; media education; municipal education network; Sorocaba.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Fatos decorrentes de reflexões sobre questões ambientais	38
Quadro 2 — Síntese das visitas realizadas na Escola A.....	45
Quadro 3 — Síntese das visitas realizadas na Escola B.....	46
Quadro 4 — Síntese das visitas realizadas na Escola C	46
Quadro 5 — Informações contidas nos PEs próximas de EA e mídias da Escola A.....	66
Quadro 6 — Informações contidas nos PEs próximas de EA e mídias da Escola B.....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Entrada dos termos nas principais legislações de Sorocaba	47
Tabela 2 — Entrada dos termos pesquisados no PME 2015-2025	53
Tabela 3 — Entrada dos termos pesquisados no MR 2017	57
Tabela 4 — Entrada dos termos pesquisados no CO nº 05.....	62
Tabela 5 — Entrada dos termos pesquisados no CO nº 18.....	63
Tabela 6 — Entrada dos termos pesquisados no PPP da Escola A	64
Tabela 7 — Entrada dos termos pesquisados nos PEs da Escola A.....	65
Tabela 8 — Entrada dos termos pesquisados no PPP da Escola B	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CMESO	Conselho Municipal de Educação de Sorocaba
CONAMA	Conselho Nacional de Meio Ambiente
CNMA	Conferência Nacional do Meio Ambiente
CO nº 05	Caderno de Orientação nº 05
CO nº 18	Caderno de Orientação nº 18
EA	Educação Ambiental
EAC	Educação Ambiental Crítica
EM	Educação Midiática
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MR	Marco Referencial
ODRMS	Observatório de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba
PE	Plano de Ensino
PMES	Plano Municipal de Educação de Sorocaba
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProMEA	Programa Municipal de Educação Ambiental
RECEA	Rede Capixaba de Educação Ambiental
REPEA	Rede Paulista de Educação Ambiental
RMS	Região Metropolitana de Sorocaba
RMES	Rede Municipal de Ensino de Sorocaba
SEDU	Secretaria da Educação de Sorocaba
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	EDUCAÇÃO, ESCOLA, ENSINO E APRENDIZAGEM.....	16
2.1	Educação brasileira no cotidiano.....	21
2.2	Possibilidades para a educação do futuro.....	24
2.3	Fundamentos da Educação Ambiental.....	27
2.4	Histórico da Educação Ambiental nas instituições escolares brasileiras.....	36
2.5	Educação Midiática	40
3	METODOLOGIA	43
4	DOCUMENTOS NORTEADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA.....	49
4.1	Plano Municipal de Educação de Sorocaba.....	49
4.2	Dados categorizados no PME Sorocaba	53
4.3	Marco Referencial do Ensino de Sorocaba	56
4.4	Dados categorizados no MR Sorocaba.....	58
4.5	Caderno de Orientação da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba nº 05 e nº 18.....	62
5	APLICABILIDADE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SOROCABA	64
5.1	Documentos: PPP e PEs — Escola A	64
5.2	Documentos: PPP e PEs — Escola B	68
5.2.1	Sustentabilidade considerando aspectos econômicos	69
5.2.2	EA como educação política.....	70
6	MÍDIA E RECURSOS MIDIÁTICOS COMO MEIO DE APRENDIZAGEM...72	
6.1	Documentos: PPP e PEs — Escola C	76
6.2	Criticidade dos documentos	76
6.2.1	Escola A	76
6.2.2	Escola B	77
6.2.3	Escola C	78
6.2.4	Escolas D e E	78
6.3	Documentos norteadores.....	78
7	POSSÍVEIS CAMINHOS: EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	84
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90

REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE A — ESTADO DA QUESTÃO	104
ANEXO A — E-MAIL “SEDU”	115
ANEXO B — E-MAIL “ESCOLA C”	117
ANEXO C — E-MAIL “ESCOLA D”	118
ANEXO D — AUTORIZAÇÃO E DECLARAÇÕES DE INFRAESTRUTURA NECESSÁRIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	119
ANEXO E — PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO “ESCOLA A”	124
ANEXO F — PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO “ESCOLA B”	162
ANEXO G — PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO “ESCOLA C”	223

1 INTRODUÇÃO

Nasci em uma cidade chamada São Miguel Arcanjo, município paulista envolto pela Mata Atlântica e, por causa disso, desde pequena minha essência se acostumou com o verde ao redor. Os primeiros passeios escolares eram para visitar o Parque Estadual Carlos Botelho, a 25 km de São Miguel. Não lembro bem o que era ensinado antes, mas, ao chegar ao parque, éramos recebidos por um guia que nos explicava o nome das árvores, a história da trilha, os animais que ali viviam, entre outros saberes; e, para concluir, tínhamos um piquenique com a turma. Essa memória feliz é o que me faz visitar o parque até hoje e foi onde começaram minhas reflexões ambientais.

Com o passar do tempo, desenvolveu-se um senso de responsabilidade ao compreender que é na educação que se pretende conscientizar a sociedade, integrando áreas como Saúde, Assistência Social e, especificamente nesta pesquisa, a EA. Ao chegar a Sorocaba, fiquei deslumbrada com os parques, o Rio Sorocaba e a florada dos ipês¹, imaginando que as escolas trabalhassem fortemente a EA, como em São Miguel Arcanjo. Porém, ao efetivar em cargo público como diretora escolar da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (RMES), fiquei decepcionada ao perceber as poucas ações institucionais desenvolvidas pela Secretaria da Educação de Sorocaba (SEDU) e comecei a refletir sobre a existência de políticas educacionais relacionadas ao meio ambiente, motivo de este trabalho situar-se na linha de pesquisa Políticas, Gestão e História da Educação.

A escola sempre foi um ambiente acolhedor para mim, por ter sido palco de amizades que vivencio até hoje. Além de gostar bastante de estudar, de ler, fazer os trabalhos; enfim, fui uma estudante disciplinada na Educação Básica, tanto que, à época do vestibular, optei pela licenciatura em História, porque entendia que a escola seria um lugar no qual eu gostaria de viver cotidianamente. Um dos trabalhos mais marcantes que fiz no Ensino Fundamental foi a elaboração de um “Jornal Falado”, trabalho desenvolvido em grupo. No decorrer do bimestre, nós tínhamos que escolher as reportagens, escrever sobre elas, escolher imagens para ilustrar e encaminhar esse jornal escrito para o professor. Depois, ele o devolvia, e nós tínhamos que

¹ Em oficina realizada na Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, fui informada pela palestrante Vanessa Marconato Negrão sobre o descompasso das árvores plantadas nos espaços públicos de Sorocaba e as árvores endêmicas da região, o que mudou o olhar que eu tinha sobre a cidade.

apresentar de forma foral para a turma; nós até simulávamos a bancada, como se fosse o Jornal Nacional. Posteriormente, tentei aplicar essa experiência com estudantes do ensino médio, e foi então que eles propuseram outras formas de fazer esse trabalho, como por meio de *podcast*, *blog* e redes sociais. A partir disso, comecei a pensar como utilizar mídias digitais, e eu ainda com a cabeça na apresentação de um jornal falado.

Atualmente trabalho como diretora escolar da RMES, e o desejo de retomar os estudos motivou minha participação no processo seletivo do Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso). A proposta inicial de pesquisa era outra, mas, após a seleção, percebi a possibilidade de investigar dois elementos que marcaram minha trajetória na Educação Básica: EA e mídias. Assim, passei a direcionar esta pesquisa para a integração entre EA e mídias, buscando compreender se essa articulação ocorre, o que indicam os documentos oficiais e como sensibilizar os alunos em relação ao meio ambiente.

O primeiro passo foi o desenvolvimento do estado da questão, entre fevereiro e junho de 2024 (Apêndice A). As pesquisas analisadas evidenciaram a recorrência do uso de mídias no trabalho educacional, porém sem relação explícita com a Educação Midiática (EM), fundamentada na perspectiva de Buckingham. Embora o uso das mídias implique algum planejamento pedagógico — aspecto próprio da EM —, essa dimensão mostrou-se secundária diante das questões ambientais. Predominou o uso das mídias como meio de divulgação de informações, aproximando-se mais da educomunicação, entendida como o campo que estabelece a interface entre Educação e Comunicação (Soares, 2014).

Observou-se também que a EM constitui um campo em construção e disputa, presente nos Grupos de Trabalho de Comunicação e Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). As pesquisas recentes reforçaram a necessidade de explicitar a concepção de EA adotada, tanto nos documentos oficiais de Sorocaba, quanto nas práticas pedagógicas. De modo geral, os estudos apontaram uma avaliação positiva da aproximação entre EA e mídias, ainda que ressaltem a fragilidade do processo reflexivo que antecede as atividades pedagógicas e a formação docente, marcada pela ausência de criticidade.

Nesse percurso, evidenciou-se a necessidade de maior aprofundamento conceitual sobre EM e de outros termos, como mídias, recursos midiáticos e educomunicação. Considerando que a EM envolve condicionantes específicos —

como formação docente e acesso a recursos —, optou-se por priorizar a questão ambiental e sua relação com as mídias, reservando o estudo específico da EM para outro momento. Ademais, a análise dos documentos escolares revelou a ausência do termo EM, o que inviabilizou a proposta inicial de articulação direta entre EA e EM².

Ao valorizar a EA como possibilidade de desenvolver consciência crítica nos estudantes diante dos desafios socioambientais contemporâneos, no contexto da sociedade sorocabana, que é atravessada pelo Rio Sorocaba, é pertinente para a sociedade local levantar reflexões sobre sustentabilidade, cidadania e preservação dos recursos naturais. O Rio Sorocaba foi essencial para o desenvolvimento da cidade, impulsionando atividades industriais, comerciais e urbanas. No entanto, esse processo também resultou em significativos impactos ambientais, como a poluição das águas, a degradação das margens e a perda da biodiversidade associada ao ecossistema fluvial. Ao mesmo tempo, exemplificando novamente a questão do Rio Sorocaba, observa-se, atualmente, nas mídias locais, um debate público sobre a construção da marginal direita do rio. Diante desse desenrolar de argumentos favoráveis e contrários, foram produzidos inúmeros recursos didáticos e midiáticos, veiculados pela grande mídia, tais como: documentários, livros, jornais, fotografias etc.

Na Região Metropolitana de Sorocaba (RMS), o jornal *Cruzeiro do Sul* tem grande divulgação. Assim, no capítulo intitulado Caminhos Possíveis, registrou-se como é relevante que a escola e sociedade se apropriem em como explorar essas mídias e perceberem o contexto em que elas foram produzidas e com quais fins, observarem a linguagem, a estética, a fim de apurar o olhar crítico e colaborar na aquisição de consciência ambiental dos estudantes³.

A dissertação apresenta a introdução e mais cinco capítulos, além das considerações finais. O primeiro capítulo se referiu a fundamentação em educação, no segundo foi explicada a metodologia para compreensão de como foi feita a pesquisa, o terceiro tratou dos documentos escolhidos e a análise contextual dos mesmos, no quarto foi feita a verificação dos documentos das escolas, de forma a

² Para demonstrar essa constatação, optou-se por deixar o quantitativo de busca do termo “EM” em todos os quadros elaborados.

³ Ferranti e Profeta (2024) exploraram as notícias relacionadas ao Rio Sorocaba no *Jornal Cruzeiro do Sul*, trabalho este inserido no Projeto “Observatório de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba” (Drigo, 2022) e utilizado como apoio nesta dissertação no capítulo 7, “Possíveis caminhos: educação e comunicação”.

evidenciar se o que está nos documentos oficiais, está também nos documentos escolares, no quinto descreveu-se os caminhos possíveis, a partir dos dados levantados nesta dissertação, e, por fim, as considerações finais, seção na qual são expostos os resultados desta pesquisa. A perspectiva foi de que, com esses capítulos, os dados sobre o assunto fossem sistematizados, a fim de auxiliar pesquisas posteriores e proporcionar novas perspectivas ao ensino do município.

Dessa forma, o estopim para essa pesquisa foi uma trajetória pessoal e uma curiosidade natural, dada a formação inicial em História, para então procurar nos documentos oficiais de Sorocaba algum direcionamento para trabalhar EA. A investigação buscou indicar alternativas pedagógicas que potencializem a efetivação das políticas de EA, fortalecendo a integração com a mídia e promovendo práticas escolares que estimulem a reflexão crítica, a sustentabilidade e a melhoria da qualidade de vida da comunidade. Inserida nas ações do Observatório de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba (ODRMS), a pesquisa parte do entendimento de que o desenvolvimento sustentável requer equilíbrio entre aspectos sociais e ambientais. Nessa perspectiva, ao analisar a legislação e os documentos escolares para propor estratégias que articulem educação e comunicação, a intenção foi ampliar o alcance das práticas ambientais.

2 EDUCAÇÃO, ESCOLA, ENSINO E APRENDIZAGEM

Caetano Veloso (1979), em sua canção intitulada Cajuína, faz a seguinte pergunta: “Existirmos: a que será que se destina?”. Não se pretende dissecar essa questão, porém pretende-se falar de educação (ou educações?), como bem pontuou Brandão (1993), e aqui com recorte teórico, filosófico, pedagógico e sociológico. Falar sobre isso é quase tão difícil quanto a questão de Caetano.

Para delimitar a reflexão, cabe esclarecer as concepções identificadas dos termos que trataremos com frequência neste capítulo, consciente de que a escolha delimita, mas não define de forma absoluta, a saber: educação, escola, ensino e aprendizagem; uma vez que tratam de temas amplos e com uma infinidade de significâncias, a depender do povo, da cultura e da sociedade. No documento identificador da concepção de educação da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (RMES), optou-se pela seguinte perspectiva histórico-social:

[...] a educação é concebida como processo individual e coletivo de constituição de uma nova consciência social e de reconstituição da sociedade pela rearticulação de suas relações políticas. Fins e valores se definem pelo tipo de relação de poder que os homens estabelecem entre si, na sua prática real, sendo os critérios de avaliação da ação e da educação eminentemente políticos. Para Paulo Freire (1986, p. 17), “Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra.” A educação é política por natureza, pois sua ação sendo voltada ao ser humano reveste-se do caráter inacabado do qual o próprio homem tem consciência: “Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão” (Freire, 2011, p. 42). A educação pode ser entendida, neste sentido, sob três aspectos: 1 – como um evento social que se desdobra no tempo histórico; 2 – como uma mediação da sociabilidade, uma vez que a prática educativa também se reveste da finalidade intrínseca de inserir os sujeitos no universo social, tendo em vista que estes não poderão existir fora do tecido social; 3 – como uma interação que influencia os rumos da sociedade (Sorocaba, 2017, p. 29).

Esse ponto de vista foi explicitado por esta pesquisa estar tratando especificamente de documentos⁴ do município de Sorocaba, por isso a necessidade de compreender a perspectiva teórica adotada pelo município; no entanto, adiante amplia-se a conceituação. Disto depreende-se que cada sociedade, em seu tempo histórico, em seu território, e com seus objetivos particulares naturalmente desenvolve uma educação, no caso, institucionalizada. Ao buscar dicionários *online*/digitais, o

⁴ Plano Municipal de Educação, Marco Referencial, Caderno de Orientações nº 05 e 18, e documentação pedagógica das escolas.

termo educação apareceu conceituada de forma vinculada a outras palavras, como: educação omnilateral, educação profissional, educação corporativa, ou vinculada aos tempos históricos: educação na época do Absolutismo, educação feudal etc. A partir disso, e para delimitar, apresenta-se o termo, numa visão generalista, definido como:

Ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens para adaptá-las à vida social; trabalho sistematizado, seletivo, orientador, pelo qual nos ajustamos à vida, de acordo com as necessidades ideais e propósitos dominantes; ato ou efeito de educar; aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas, polidez, polidez, cortesia (Ferreira, 1975, p. 48).

É o ideal da sociedade enquanto prática coletiva. A educação deveria estimular o lado bom dos homens e, conseqüentemente, promover o bem comum da humanidade. É na e com a educação que a sociedade reflete sobre qual o tipo de homem é o ideal para si próprio e para todos os outros componentes da vida. Brandão (1993) afirma que a missão da educação é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se têm uns dos outros. É a busca do homem por sua humanidade. Toda situação que envolve aprender algo para além do que, intrinsecamente, o homem já sabe, de certa forma, em determinado local e através de pessoas, relaciona-se à educação. Define-se:

A natureza do homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. Na educação, como o homem a prática, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e à propagação de seu tipo. É nela, porém, que essa força atinge o seu mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente do conhecimento e da vontade, dirigida para a consecução de um fim (Jaeger, 1994, p. 6).

Desta forma, a educação exige um processo consciente, estimulado pela vontade do homem de compreender sua realidade, o que Saviani (1995) chamou de segunda natureza humana, porque, para ele, a essência da educação se define pelo ato de produzir intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Acrescenta-se que, para Saviani (1995), a primeira natureza é o que o homem tem intrínseco em si, como a pulsão pela sobrevivência, e em cima desta primeira natureza que se constitui a segunda natureza humana, possibilitada pelo educar-se no decorrer da vida. Esse processo que visa à transformação dos sujeitos pela incorporação de elementos que não são dados

naturalmente, uma vez incorporados pela ação educativa, passam a operar naturalmente. Saviani (1995) afirma que a natureza humana não é inata, mas historicamente construída pela educação a partir da base biológica e das heranças culturais transmitidas socialmente.

Há também a reflexão sobre a finalidade da educação e tudo que a envolve, para esclarecer em cada sociedade de onde vem o ideal educacional, quem definiu e quem a servirá. Charlot (1979) rompe com as concepções idealizadas de educação, ao criticar tanto as definições normativas (tal qual a do dicionário Aurélio), quanto as humanistas abstratas (Jaeguer), ao evidenciar que a educação não pode ser compreendida como prática neutra ou universalmente emancipadora. Para Charlot, a educação se trata de uma prática social historicamente determinada, atravessada por relações de poder e por contradições de classe, que tende a ocultar seu papel na reprodução das desigualdades sociais por meio de discursos que atribuem o sucesso ou o fracasso escolar à responsabilidade individual. Dessa forma, enquanto a definição de Aurélio enfatiza a função adaptativa da educação e Jaeger a compreende como formação cultural orientada por fins éticos, Charlot desmistifica ambas ao revelar os condicionamentos sociais e ideológicos que estruturam os processos educativos.

A articulação entre esses autores permite compreender a educação simultaneamente como prática de socialização, projeto cultural e espaço de disputa social, evidenciando a necessidade de abordagens críticas que não dissociem os fins educativos das condições históricas e materiais em que se realizam.

Brandão (1993) reforça que a educação existe de forma difusa em todos os mundos sociais, primeiro sem formalidade, já que as pessoas transmitem o saber comunitário como bem, como trabalho ou como vida, através de exemplos, e, mais adiante, com escolas e todo o aparato técnico e profissional que esse espaço passou a demandar.

Neste contexto, o conceito escola deve ser compreendido como local físico, onde, oficialmente, o conhecimento considerado significativo é transmitido, com base nas sociedades gregas e romanas:

Aos poucos aparece a oposição entre o ensino de educar, dos pais, dos mestres-pedagogos que convivem com os educandos e os acompanham, prolongando com eles o saber que forma a consciência e que é a sabedoria; o ensino de instruir, do mestre – escola que monta no mercado a loja de

ensino e vende o saber de ler-e-contar como uma mercadoria (Brandão, 1993, p. 35).

No interior dessas civilizações, quando o ensino deixa de ser exercido pela família ou por outros, por meio de exemplos práticos e como forma de solucionar problemas reais da vida, tem-se o início da educação escolar, aquela na qual o ensino tem propósito para além do sobreviver. Essa oposição entre o ensino de educar e o ensino de instruir surgiu na passagem da Idade Média e início da Idade Moderna, na qual foram criadas instituições responsáveis pela educação formal, as escolas, para transmitir o ensino protocolar. Essa ação consciente desenvolve-se na escola e a concepção de escola apresentada no Marco Referencial (MR) é esta:

Constitui-se, portanto, a escola uma organização temporal, onde estudantes devem adequar seus tempos e ritmos de aprendizagem de modo mais singular, a fim de tornarem-se sujeitos com capacidade intelectual, preparados para inserções políticas, econômicas e culturais constitutivas da real democracia. Idealizada, ela precisa acolher diferentes saberes e manifestações culturais, empenhando-se em se constituir, também, como espaço de diversidade, a partir da proposição de uma escola emancipadora e libertadora. O PPP de cada instituição poderá viabilizar esses objetivos, respaldado pelo Marco Referencial da rede de ensino (Sorocaba, 2017, p. 24).

Portanto, a escola é uma organização social e temporal orientada à formação integral dos sujeitos, articulando processos de aprendizagem, diversidade cultural e compromisso com a construção da democracia, conforme os princípios expressos em seu Projeto Político-Pedagógico e, enquanto organização social, tem uma grande responsabilidade e uma tarefa baseada na relação entre ensinar e aprender.

Para Guimarães (1982), ensinar é o processo intencional pelo qual os conhecimentos são transmitidos de forma técnica e por profissionais (professores) a alguém (estudantes). Castro (2017) complementa dizendo que o ensino não é comunicar informação; ensino é o ato proposital de apresentar a informação de forma sistematizada, com demonstrativos e explicações que objetivem a aprendizagem. Esclarece ainda que o ensino, ao ser assimilado pelo estudante, deverá inevitavelmente o tornar um ser humano melhor ou, ao menos, conscientizá-lo dessa possibilidade.

Por fim, o conceito de aprendizagem refere-se àquilo que temos como resultado do processo de ensino, no caso, quando os conhecimentos e saberes adquiridos pelo “agente receptor” do ensino ganham sentido, ou seja, são compreendidos. Para

Meirieu (1998), a compreensão é adquirida quando o sujeito identifica informações em seu meio em função de um projeto pessoal, e a interação entre esses elementos é o que leva à criação de sentido. Aprender é uma ação complexa e muitos pensadores já refletiram sobre, a fim de facilitar o planejamento dos objetivos de aprendizagem. Ainda conforme Meirieu (1998), mesmo com a análise das operações intelectuais necessárias que são o suporte da aprendizagem, o fundamental é que o sujeito vivencie interações entre as informações apresentadas e seu próprio projeto de vida de forma prática, para que de fato possa se dizer com propriedade que aquele adquiriu conhecimentos. O autor afirma:

[...] a aprendizagem é produção de sentidos por interação de informações e de um projeto, estabilização de representação, e introdução de uma situação de disfunção em que a inadequação do projeto às informações, ou das informações ao projeto, obriga a passar a um grau superior de compreensão (Meirieu, 1998, p. 61).

Até então, explanou-se conceitos de forma idealista e filosófica para refletir que, a partir da junção de todos esses conceitos no interior de uma escola, surgem tipos de educações, e seus desenvolvimentos dependem de fatores sociais. Brandão (1993) afirma que a forma que os homens se organizam econômica e politicamente, a hierarquia social e a cultura determinam o repertório de ideias e as normas com que uma sociedade rege sua vida, assim como determinam também como e para que a educação é praticada.

Assim, nas escolas, a educação ocorre em um processo contínuo, de transferência e desenvolvimento de conhecimentos, vinculado à política e à economia de uma determinada sociedade, compreendida no seu contexto histórico. É por meio da educação que a sociedade se move, que o indivíduo evolui moral e eticamente; é por meio da educação, universalmente distribuída a todos os cidadãos, que uma nação dissemina a verdadeira cidadania, tornando as pessoas verdadeiramente livres para raciocinar, pensar e tomar atitudes pela sua própria vontade. Neste sentido, salienta-se que:

Tornar a educação verdadeiramente universal, formativa, de modo que socialize a cultura herdada, dando a todos os instrumentos de crítica dessa mesma cultura, só será possível pelo desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual e manual integrados. A educação deve instrumentalizar o homem como um ser capaz de agir sobre o mundo e, ao mesmo tempo, compreender a ação exercida. A escola não é transmissora de um saber

acabado e definitivo, não devendo separar teoria e prática, educação e vida (Aranha, 1996, p. 52).

Assim sendo, a educação tem um papel múltiplo ao coletivizar a cultura herdada, instruir intelectual e manualmente ao mesmo tempo, agir e ter consciência do impacto dessa ação no e para mundo, ou seja, a educação é responsável por uma tarefa árdua. Rosa (2001) dizia que viver é muito perigoso; pontua-se que educar também. Na RMES, o teor conceitual está sistematizado no MR, e sobre o processo educacional está dito que, embora sendo em sua essência uma prática, é uma prática intrinsecamente intencionalizada pela teoria (Sorocaba, 2017). E é sobre a teoria educacional vigente que iremos tratar no próximo tópico.

2.1 Educação brasileira no cotidiano

Segundo Severino (2001), a escola é institucionalmente o local de desenvolvimento de projetos educacionais; aquela que poderá, sempre dentro do espaço-tempo, desenvolver o projeto político de sociedade e o projeto pessoal dos segmentos envolvidos no processo educacional. Nesse contexto, necessita-se frisar que esse processo educativo sofre influências de seu meio e de seu tempo. A fim de compreender as práticas pedagógicas, trataremos da relação educação e sociedade, considerando fatores sociais, econômicos e culturais. Atualmente vivemos na chamada sociedade em rede, que, de acordo com Castell (2000, p. 20):

[...] em termos simples, é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microelectrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes.

Esse processo de desenvolvimento tecnológico afeta o processo educacional, uma vez que, ao pensarmos nos fundamentos sociológicos da educação, esta representa e transmite os valores da sociedade, conforme pontuado inicialmente. Nesse sentido, essa sociedade emergente tem desafios e potencialidades; conseqüentemente, a educação também. Antes de explanar esses desafios e potencialidades, destaca-se que a sociedade em redes não “brotou” em todos os lugares do mundo, ao mesmo tempo, nem em todas as sociedades.

Werthein (2000) diz que existem países “ricos” e “pobres” em informação. Para ele, no mundo industrializado, há uma pequena minoria excluída da informatização dos processos sociais, mas, nos países em desenvolvimento, grande parte das camadas sociais estão longe de integrar-se nesse novo paradigma. Mesmo escrita há 25 anos, a análise de Werthein (2000) permanece verdadeira, uma vez que as desigualdades informacionais e de conectividade não foram superadas, mas reconfiguradas. Segundo o Guia de Educação Midiática, do Instituto Palavra Aberta (2020), especificamente, sobre o Brasil, apesar dos avanços tecnológicos, ainda persistem desigualdades no acesso à informação. Se, por um lado, o acesso às tecnologias digitais se ampliou, por outro, persistem assimetrias profundas quanto à apropriação crítica da informação, à produção de conhecimento e à participação efetiva nos processos sociais mediados pelas tecnologias. Isso posto, observa-se, a partir da visão de Werthein (2000), que essa nova sociedade possui como potencialidade a integração de forma colaborativa, continuada, individualizada e amplamente difundida através das tecnologias de informação; que os insumos baratos de energia serão substituídos por informação; e, principalmente, que a flexibilidade:

Obviamente, a flexibilidade também dá fundamento às expectativas de contínua adaptação de trabalhadores e consumidores, produtores e usuários, o que coloca o contínuo aperfeiçoamento intelectual e técnico como requisito da sociedade da informação (Werthein, 2000, p. 74).

O desafio dos trabalhadores consiste em buscar aperfeiçoamento intelectual e técnico para inserção efetiva na sociedade contemporânea, enfrentando também a diminuição de empregos formais, a perda de privacidade, a violência visual e a poluição acústica, a crescente complexidade tecnológica, a desigualdade de acesso às tecnologias de informação e comunicação e a ausência de visão crítica sobre esse processo (Buckingham, 2010). Esses desafios manifestam-se inicialmente no cotidiano e exigem que o processo educacional se adapte ao ritmo imposto pela sociedade.

Nesse contexto, Kenski (2017) destaca que informações e inovações circulam nos ambientes virtuais de forma fragmentada e acessível, ampliando a presença das tecnologias de informação e comunicação na vida social e escolar. Assim, passou-se a incentivar a adaptação da equipe docente e das estruturas escolares, cabendo ao

professor recuperar a origem e a memória dos saberes construídos em diferentes meios, dos livros aos ambientes digitais.

Esse desafio educacional, contudo, permanece ao longo do tempo. Segundo Brandão (1993), desde a instituição das escolas na Grécia consolidou-se a separação entre a instrução voltada ao trabalho e a educação orientada para a vida social. Nesse sentido, o papel docente consiste em resgatar a memória e o sentido do saber para além do tecnicismo.

Pedagogicamente, para alinhar-se a essa sociedade em rede, no Brasil, a partir dos documentos oficiais, foi implementada a chamada pedagogia das competências e habilidades. Perrenoud (1998) diz que competência é a capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar desafios, e que habilidades são capacidades específicas que permitem executar uma tarefa ou ação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira fundamentou-se nessa pedagogia, conforme segue:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 15).

Nesse ínterim, a educação aparece como o processo capaz de preparar os estudantes a viver nesse complexo processo de mudança, ensinando os alunos a saber, no sentido de ter conhecimento e a saber fazer de forma técnica, exercendo a cidadania e estando apto ao trabalho.

Contextualizou-se, até aqui, para destacar que a educação escolar desenvolvida no Brasil tem forte presença da pedagogia das competências e habilidades, com prioridade na formação técnica e subjetiva dos sujeitos, a fim de prepará-los para o mercado de trabalho, marcado por forte industrialização e inserção das tecnologias digitais. Do ponto de vista ideal, o MR de Sorocaba reforça:

A educação escolar vincula-se ao mundo do trabalho, aqui compreendido como o ambiente de construção da sobrevivência, mas, também de transformação social. Diferentemente do mercado de trabalho, o mundo do trabalho é o campo por excelência da realização humana e da construção coletiva da cidadania com qualidade de vida (Sorocaba, 2017, p. 29).

Dessa forma, não podemos nos eximir de cumprir, por meio da educação escolar, a outra parte do que preconiza a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que seria a de desenvolver a humanidade e a sua respectiva cidadania. Assim, pontuar-se-á sobre valores educacionais para o século XXI.

2.2 Possibilidades para a educação do futuro

No âmbito do processo educativo, o ser humano desenvolve suas potencialidades, constrói sua consciência como cidadão e qualifica-se para o mundo do trabalho. Nesse sentido, não se pode desconsiderar nenhum dos aspectos que compõem a formação humana, inclusive a dimensão econômica. Torna-se, portanto, necessário reduzir o distanciamento entre o que ocorre no interior da escola e a realidade social mais ampla, o que implica reconhecer que a educação escolar não pode fundamentar-se exclusivamente em uma única tendência pedagógica de caráter fechado.

Guimarães (1982) compreende a educação como um fenômeno especificamente humano e social, caracterizado por um ato volitivo e intencional que possibilita a cada indivíduo singular apropriar-se da humanidade produzida histórica e socialmente pelo conjunto do gênero humano. Nessa mesma perspectiva, Lourenço Filho (1996) destaca que é na educação que as nações modernas têm buscado seus recursos de organização e que, apesar das adversidades, será por meio dela que deverão ser mobilizadas as energias necessárias à reorganização social em um mundo marcado por intensas transformações.

Delors (1998) coordenou a edição do livro *Educação: um tesouro a descobrir*, no qual aparecem os eixos norteadores da política educacional brasileira. Brandão (1993) disse que o homem educado é aquele que é capaz de renunciar a si próprio e dedicar a sua pessoa à comunidade. Delors (1998) melhorou o que já havia sido dito por Brandão, ao pontuar que, para vivermos democraticamente, é preciso impetrar o senso de responsabilidade de cada um e assim viver em comunidade; caso contrário, a democracia debilita-se e é preciso sempre recomeçar, renovar e reinventar. Delors (1998) estabeleceu quatro pilares da educação contemporânea, a saber: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer. Essas ações devem ser a finalidade do processo educacional e das políticas educacionais. A pedagogia

das competências e habilidades abarca uma dessas ações, o saber fazer. Para as demais ações, idealmente, Morin (2007) defende uma educação que articule a formação humanizadora à aquisição de competências e habilidades, superando abordagens fragmentadas do processo educativo. Assim sendo, a educação deve promover a formação integral, articulando o desenvolvimento de habilidades, a autonomia intelectual e a criticidade, para além de uma preparação estritamente instrumental (Kujawa, 2023).

Na tentativa de refletir sobre os saberes necessários à educação do futuro, Morin (2007) elencou sete saberes essenciais que complementam os pilares propostos por Delors: as cegueiras do conhecimento; o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; o ensino da condição humana; o ensino da identidade terrena, o enfrentamento das incertezas e a ética do gênero humano. Acredita-se, nesta pesquisa, que esses são fundamentos ideais para o processo educacional.

Esses saberes referem-se tanto aos instrumentos de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas) quanto aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores, atitudes), pois tudo isso é indispensável para o ser humano sobreviver e viver com dignidade (Delors, 1998).

Sobre aprender a ser:

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Essa unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (Morin, 2007, p. 15).

Assim, Morin (2007) nos diz que o ser humano é complexo, e, por isso, sua condição humana deve ser objeto essencial de todo ensino, destacando que a fragmentação disciplinar da educação compromete a compreensão da complexidade da condição humana, tornando necessária a recomposição de uma formação que articule suas múltiplas dimensões e fortaleça a consciência de uma identidade humana comum. Em relação a aprender a conviver, o saber primordial seria ensinar a compreensão. Diz Morin (2007) que há duas formas de compreensão: uma intelectual e a humana, sendo que a humana envolve um conhecimento de sujeito a sujeito, e isso só seria possível através de empatia, identificação e projeção. Para isso temos que considerar que nenhum ser humano é simples. Continua Morin (2007)

afirmando que o que favorece a compreensão é o bem pensar e a introspecção, no sentido de que é preciso, antes de julgar alguém, relacionar todas as variáveis que envolvem determinada pessoa e suas atitudes, desde suas vivências, seu ambiente, enfim seu texto e contexto, ou seja, uma análise complexa. Já a introspecção refere-se à prática de autoanálise, que nos permite ter compaixão pelo outro e por toda sua integralidade. Compreendendo isso, seria possível conviver melhor, salienta Kujawa (2023):

É preciso superar essa visão redutora e almejar um relacionamento significativo com todos os seres humanos independente de gênero, cor ou etnia. Para tanto é necessário perceber que para que realmente consigamos desenvolver um bom relacionamento com as outras pessoas, com os nossos diferentes, não podemos vê-los como máquinas, ou seres subordinados (pelo nosso entendimento idealista de controle). Para que isso ocorra e junto com isso aconteça a diminuição dos preconceitos, é necessário aprender a se identificar com a sina dos outros, ver o mundo através dos olhos deles e sentir vivamente seus sofrimentos por meio da imaginação (Kujawa, 2023, p. 29).

Acima, alertou-se sobre a compreensão humana como um todo, mas vale trazer a definição de compreensão intelectual para os espaços micros. Essa questão da compreensão nos leva às relações que ocorrem dentro das escolas. É extremamente necessário que o professor compreenda seus estudantes e perceba suas dificuldades ou bloqueios no processo do aprender. Para Meirieu (1998), não é possível que a aprendizagem ocorra racionalmente por níveis, no qual primeiro tem a identificação através de percepções sensoriais, a significação por meio da integração desse novo conhecimento, e, finalmente, a utilização na vida prática.

Essa concepção ignora a realidade dos processos mentais, pois:

[...] uma informação só é identificada se já estiver assimilada em um projeto de utilização, integrada na dinâmica do sujeito e que é esse processo de interação entre a identificação e a utilização que é gerador de significação, isto é, da compreensão (Meirieu, 1998, p. 54).

Assim sendo, dentro das escolas, as duas compreensões — a humana e a intelectual — devem ser amplamente difundidas para que ocorra uma aprendizagem significativa. A dimensão intelectual refere-se ao processo descrito por Meirieu, no qual o estudante recebe uma explicação que faz sentido e a integra em sua dinâmica; e a dimensão humana é o processo descrito por Morin, que vai além da explicação, uma vez que é necessário um processo de empatia entre os sujeitos.

Por fim, aprender a conhecer ou aprender a aprender, para além do fundamento psicológico com base em Piaget (1971), que propôs que o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios sequenciais (assimilação, acomodação e equilibração) e qualitativamente distintos, cada um caracterizado por formas específicas de pensamento e compreensão do mundo, Morin (2007) nos alerta que todo conhecimento é passível de erro, pois este é estruturado a partir de uma representação que o cérebro criou com base em estímulos ou sinais codificados pelos sentidos, não estando isento da influência da subjetividade do conhecedor, de sua visão de mundo e de seus princípios de conhecimento. Morin (2007) nos diz que é impossível eliminar a afetividade, até mesmo porque o desenvolvimento da inteligência só é possível juntamente com as paixões, que são a mola da pesquisa científica ou filosófica. Ele sugere o conhecimento científico como forma de detectar os erros e ilusões e, por isso, a educação deve se dedicar a identificar a origem dos erros e ilusões. Isso significaria questionar nossa própria racionalidade, no sentido de acreditar que sofremos influências pulsionais e emocionais (de ordem irracional) que interferem no conhecimento (Kujawa, 2023).

Ainda sobre aprender a conhecer, Morin (2007) afirma que nossa humanidade é complexa, e é isso que permite a ampliação do conhecimento, pois nosso cérebro pode trabalhar conceitos vagos e adequar nosso olhar para essa complexidade, compreendendo fenômenos como a criatividade e liberdade.

Para além dessas bases do processo educacional, Morin (2007) ainda propõe que o verdadeiro conhecimento pertinente é aquele que apreende problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais. E é nesse sentido que a Educação Ambiental (EA) deve ser formulada nos PPPs das escolas, a fim de superar o conhecimento fragmentado em disciplinas e apreender os objetos em seu contexto, em sua complexidade e em sua totalidade. Sobre o fundamento da EA, trataremos no tópico a seguir.

2.3 Fundamentos da Educação Ambiental

A EA no Brasil é normatizada principalmente pela Lei nº 9.795/1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental. O Decreto nº 4.281/2002 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA (CNE/CP nº 2/2012) estabeleceram a temática como transversal e permanente nos sistemas de ensino. Além dessas

legislações, a presença da EA em escolas encontra respaldo na Constituição Federal de 1988. Em Sorocaba, a Lei Municipal nº 7.854/2006, instituiu a Política Municipal de Educação Ambiental de Sorocaba, em consonância com as legislações de âmbito federal. Nessa lei, a EA é posta como tema transversal obrigatório em ambientes escolares e também em ambientes informais, sendo assim caracterizada:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e de sua sustentabilidade (Sorocaba, 2006, p. 1).

Dessa forma, do ponto de vista legal, a EA no município de Sorocaba refere-se ao desenvolvimento de ações dos sujeitos e da sociedade que visam à construção de valores, a fim de preservar o meio ambiente, sendo este visto como essencial para a qualidade de vida. Em consonância com a lei, o Programa Municipal de Educação Ambiental de Sorocaba, o ProMEA (Sorocaba, 2021) sustenta que a EA constitui uma política pública marcada por princípios de sustentabilidade socioambiental, de transversalidade, do exercício democrático e da integração entre diferentes saberes e territórios.

Apesar do conceito posto, assim como no tópico anterior, pontuou-se sobre a existência de tipos de educações, e não somente de uma educação. Alinhada a essa perspectiva, para compreendermos a EA considera-se a possibilidade da existência de educações ambientais, no sentido de que a concepção do termo depende do contexto social, político, econômico, cultural e filosófico, bem como dos discursos e das linguagens. Levando essa premissa em consideração, já se prevê que existem diversas conceituações, especificamente sobre o meio ambiente.

Reigota (2008) traz a definição de meio ambiente como o lugar onde ocorre interação entre aspectos naturais e sociais, proporcionando transformações nos processos históricos e políticos. A intenção é observar a relação humanidade e natureza para além da utilidade de ambos, não rotulando o meio ambiente como recurso e nem classificando a superioridade da humanidade sobre ele.

Assim, passa-se a pontuar sobre os fundamentos dessa EA, partindo da relação homem-natureza e, conseqüentemente, homem-sociedade-natureza. O termo natureza evoluiu no decorrer dos tempos e o propósito é refletir sobre a interação homem-natureza. O recorte temporal escolhido foi o da fase moderna, na qual,

segundo Carneiro (2006), a interação homem-natureza apresenta o homem como sujeito e a natureza como objeto. Nesse sentido, o primeiro fundamento a se refletir trata da intersubjetivação necessária entre homem e natureza. Assim, tiramos o homem do pedestal superior hierárquico e o colocamos numa relação de igualdade de importância com a natureza.

Que sabe o rio disso e que sabe a árvore? E eu, que não sou mais do que eles, que sei disso? Não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores (Fernando Pessoa).

O primeiro passo para que ocorra essa relação intersubjetiva é a necessidade urgente de reconhecimento (Pereira; Eichenberger; Claro; 2015, p. 198).

Percebe-se a necessidade de constatação de que homem e natureza são sujeitos, e não sujeito e objeto. É primordial que a humanidade reconheça essa premissa para que possamos lidar com a questão com a devida complexidade que o tema exige. Mota Junior (2009) pontua que, além da superficialidade de explicações dicotômicas, é necessário observar a inter-relação entre os fatores que envolvem homem, natureza e sociedade. No mais, lembramos o que nos diz Morin (2007), de que a história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida, assim não nos iludamos de que o homem é o senhor de todas as coisas. Considerando-se homem e natureza como sujeitos, entrelaça-se a questão de o homem como um ser complexo interna e externamente.

Em nosso alcance uma ontologia ambiental de horizonte hermenêutico deve contribuir no desenvolvimento de uma epistemologia compreensiva na qual todos os elementos de nossa ampla experiência estejam entrelaçados reconhecendo os múltiplos espaços ontológicos e psicológico-cultural. É nessa perspectiva que há uma forte reivindicação de uma compreensão das questões ambientais a partir de uma concepção de homem integral apontando para sua condição ontológica mais abrangente (Pereira; Eichenberger; Claro; 2015, p. 200).

Tal visão dialoga com Morin (2007) quando este afirma que conhecer o ser humano é situá-lo no universo e não o separar (por similaridade compreendamos universo como natureza). Dessa forma, a integração entre natureza e sociedade é o que fundamenta essa relação.

Para que essa relação seja possível sem destruição de nenhum sujeito, surgiu outro fundamento, que é a sustentabilidade ou educação para o desenvolvimento sustentável. Segundo Goya (2000), foi em 1987, durante o 2º Congresso de EA,

realizado em Moscou, que surgiu o termo desenvolvimento sustentável, porém “educação para o desenvolvimento sustentável” passou a ser usado somente após a década de 90. O documento *Nosso Futuro Comum* (Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1991) conceitua desenvolvimento sustentável como o desenvolvimento que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas próprias necessidades.

Reigota (2008) afirma que a Rio-92 foi a primeira conferência das Nações Unidas na qual a sociedade civil pôde participar, colocando as questões ambientais na agenda da política planetária. A partir dela, a participação e intervenções de pessoas comuns que queriam atuar frente os desafios ambientais ganharam visibilidade pública, tanto nessa quanto em todas as conferências posteriores, consolidando a questão ambiental como de todos e não apenas de grupos militantes. Foi nessa conferência, a Rio-92, que foi elaborado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, e, conforme Alencar (2014), a EA passou, então, a ser reconhecida como um processo político dinâmico, em constante construção e orientado por valores pautados na transformação social. Disso depreende-se que a fundamentação da EA está em construção.

Nessa conferência foi também elaborada a chamada *Agenda 21*, concebida como um plano de ação para a sustentabilidade humana. Durante a Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (2015), mais um plano de ação foi elaborado, intitulado *Agenda 2030*, documento no qual foram elencados objetivos relacionados ao desenvolvimento sustentável. No âmbito das dimensões econômica, social e ambiental, Reigota (2008) destaca seis objetivos da EA definidos na carta de Belgrado⁵: conscientização, conhecimento, comportamento, competência, capacidade de avaliação e participação.

Nas escolas brasileiras, esses objetivos já estão em desenvolvimento, conforme orientações da BNCC. Gonçalves (2023) observa que este documento propõe que “temas contemporâneos”, como a sustentabilidade, sejam incorporados aos currículos e às propostas pedagógicas preferencialmente de forma “transversal e integradora”, de modo a instigar e repensar novas práticas, valorizar a relação do

⁵ A Carta de Belgrado fora criada em um dos seminários realizados pela ONU, em 1975, na então Iugoslávia. Palharini e Vieira (2024) informam que essa carta deu embasamento às legislações atuais, porque ela proclama que todos têm direito à EA, desde a pré-escola até o ensino superior.

homem com a natureza e discutir a sustentabilidade. No entanto, ao deixar de lado o termo EA, o documento parece estar priorizando o desenvolvimento econômico.

Nessa direção, a EA é entendida como prática educativa que demanda abordagens sistêmicas e complexas, capazes de articular diferentes áreas do conhecimento e de situar os fenômenos socioambientais em seus contextos históricos e territoriais. Essa orientação está explicitamente presente nas diretrizes do ProMEA, ao assumir a transversalidade, a transdisciplinaridade e a complexidade como eixos estruturantes das ações educativas no município. Reigota (2008) enfatiza que essa questão não seria mero acaso e afirma que modelos de desenvolvimento são importantes, mas não considera os aspectos econômicos como a dimensão privilegiada de qualquer projeto de desenvolvimento, mesmo o dito “sustentável”. Assim, a adoção do termo EA denota uma perspectiva pedagógica e política, haja vista que o ideal é a busca dos objetivos elencados em concomitância com as dimensões do desenvolvimento sustentável.

Para Reigota (2008), a EA é definida como educação política, fundamento outro da EA, dotando o termo de uma carga intencional, o que corresponde com a necessidade educacional de planejar atividades pedagógicas junto aos estudantes que apresente sentido. Segue definição:

Quando afirmamos e definimos a EA como educação política, estamos afirmando que o que deve ser considerado prioritariamente na EA é a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos, visando a superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos (Reigota, 2008, p. 13).

Essa dimensão política é reafirmada pela Lei Municipal nº 7.854/2006, que atribui responsabilidades compartilhadas entre o poder público, as instituições educativas e a sociedade civil na promoção da educação ambiental. Nesse sentido, o ProMEA Sorocaba 2021 destaca a importância da mobilização socioambiental, da gestão democrática e da transparência como princípios orientadores, reforçando a EA como processo contínuo, articulado e permanente, voltado à transformação das realidades locais e à melhoria da qualidade de vida da população (Sorocaba, 2021). Ainda de acordo com Reigota (2008), essa perspectiva política, portanto, desvincula-se à da corrente ambiental tradicional amparada na ideia de preservação e de centralidade da espécie humana, posicionando a EA como tema que possibilita

mudanças sociais e voltadas ao bem comum, valorizando as relações entre as espécies, possibilitando viver dignamente. Nota-se que a EA pode e deve estar em todas as disciplinas, por instrumentalizar a sociedade para refletir/agir sobre suas questões locais e desenvolver assim soluções.

Sobre transversalidade, Mota Júnior (2009) pontua outro fundamento da EA:

A EA é fundamentalmente uma educação para a resolução de problemas, a partir de bases filosóficas do holismo, da sustentabilidade e do aprimoramento. Não substitui ou ultrapassa as disciplinas acadêmicas: precisa e aplica todas elas (Mota Júnior, 2009, p. 221).

A ideia é fornecer uma integração de novos conteúdos à ciência clássica, de forma que os educadores incentivem os chamados “temas transversais”, tais como EA, educação para o trânsito, educação do consumidor, entre outras, de modo a disponibilizar aos alunos novos conhecimentos, visando a uma maior adequação das matérias curriculares à atual realidade social. Porém, é necessário frisar que os temas transversais não devem competir com as matérias tradicionais das ciências clássicas, mas integrar-se a elas, com o objetivo de relacionarem-se. Assim:

A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir os experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade (Brasil, 1998, p. 65).

Em relação à EA, a partir da realidade vivenciada em sociedade, os educadores, em todos os níveis de ensino, devem incentivar a difusão do conhecimento com relação ao meio ambiente, visto que esse não é mero conjunto de elementos biofísicos, mas um meio de vida, dotado de dimensões históricas, culturais, políticas e de valor simbólico, natural e cultural.

Assim, tão importante quanto é abordar as consequências do consumo e do consumismo na sociedade atual, além de discutir, bem como discutir o que fazer com os resíduos sólidos produzidos. Consta-se que a EA, como tema transversal em educação, deve ser proposta diante de novos paradigmas no ensino, relacionando-se com as disciplinas das ciências clássicas, uma vez que tal abordagem é possível. Assim, pode-se afirmar que a EA, como nova forma de pensamento e construção de novos conhecimentos, pode ser encarada como filosofia da educação, ao propor

novos métodos, fluidez ao currículo e ações pedagógicas próximas da realidade ao qual o educando está inserido.

Aliado a esse conceito, Carneiro (2006) alerta que as práticas educativas devem articular-se de forma multidisciplinar para observar a peculiaridade das disciplinas isoladas e também de forma interdisciplinar para abranger diferentes áreas do saber, orientando para a transdisciplinaridade, na medida que a teoria e a prática deverão unir-se na dimensão ambiental. Nesse sentido, Guattari (1990) já alertava que a natureza não pode ser separada da cultura e que precisamos aprender a pensar transversalmente. Assim, a corrente holística de EA, na qual a concepção de meio ambiente aparece como “todo”, “ser” ou “total”, nos referencia para o trabalho com a transversalidade (Sauvé, 2005). A autora reitera como objetivo dessa concepção “Desenvolver as múltiplas dimensões de seu ser em interação com o conjunto de dimensões do meio ambiente. Desenvolver um conhecimento ‘orgânico’ do mundo e um atuar participativo em e com o meio ambiente” (Sauvé, 2005, p. 41).

Essa visão dialoga com Guattari (1990), criador do termo “ecosofia”, entendida como a articulação ético-política entre os três registros ecológicos: meio ambiente, relações sociais e subjetividade humana. Dessa forma, a dimensão ética é um pilar da EA. Acrescenta-se a este olhar:

As implicações éticas da relação desenvolvimento-sustentabilidade emergem nas injunções técnico-operacionais e científico-cosmológicas desses pressupostos, pela conexão entre o conhecimento das dinâmicas naturais e a consciência das possíveis e, de fato, reais interferências antropogênicas sobre as mesmas, de alcance químico-orgânico e com efeitos na biosfera (Rhode, 1996, p. 40-55; Câmara, 2003, p. 163-165); daí que a interface ética das decisões tecnológicas, portanto do desenvolvimento, deva ser critério limítrofe nas efetuações sobre a natureza, máxime em situações de pôr em risco condições básicas de sanidade ambiental e da própria vida, negando-lhe sustentabilidade (Carneiro, 2006, p. 10).

Carneiro dialoga com os saberes pontuados por Morin (2007), na medida que o autor propõe que a antro-po-ética (ética propriamente humana) deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos indivíduo/sociedade/espécie, de onde emerge nossa consciência e nossa humanidade. Novamente Reigota (2008) reforça essa visão que a EA é educação política e está fundamenta-se na cidadania e ética. Acredita-se, portanto, que a EA pode colaborar na transformação da realidade social. Mota Junior (2009) reitera dizendo que isso significa que a EA deve fomentar no

cidadão a busca por relações sociais com a natureza com base na justiça social e ética.

Tanto a *Agenda 2030* (2015) enfatiza que todos os países e todas as partes interessadas, atuando em parceria colaborativa, implementarão o plano de ação referente aos objetivos sustentáveis, quanto a *Agenda 21*, comentada anteriormente, reforçou o papel político da EA ao citar a importância do papel dos governos na execução do plano de ação proposto. Retoma-se:

Reflete um consenso mundial e um compromisso político no nível mais alto no que diz respeito a desenvolvimento e cooperação ambiental. O êxito de sua execução é responsabilidade, antes de mais nada, dos Governos. Para concretizá-la, são cruciais as estratégias, os planos, as políticas e os processos nacionais. A cooperação internacional deverá apoiar e complementar tais esforços nacionais. Nesse contexto, o sistema das Nações Unidas tem um papel fundamental a desempenhar. Outras organizações internacionais, regionais e subregionais também são convidadas a contribuir para tal esforço. A mais ampla participação pública e o envolvimento ativo das organizações não-governamentais e de outros grupos também devem ser estimulados (Câmara dos Deputados, 1995, p. 11).

Enquanto indivíduo, esse papel político refere-se ao tornar-se cidadão, exercendo deveres e direitos relacionando-se com o Estado e desenvolvendo novas formas de sociabilidade, afirma Mota Junior (2009). Sobre esse direito, enfatiza-se aqui que a Constituição Federal (CF) de 1988 estabelece que:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. § 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público: VI - promover a EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (Brasil, 1988).

O art. 225 da CF conclama que todos têm direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, considerado bem coletivo e essencial à qualidade de vida. Para garantir esse direito, atribui ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações, prevendo, entre outras ações, a promoção da EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Sobre conscientização, Carneiro (2006) reflete que a conscientização ambiental, fundamento da EA, somente é possível se ressignificarmos o conhecimento como algo complexo, estabelecendo uma nova linguagem pedagógica

que estude as questões socioambientais com base em perspectivas sistêmico relacional, sob enfoque crítico-social, considerando a incerteza do real e incorporando a reflexão sobre contexto local e mundial. Nota-se, como base dessa reflexão:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios da nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade (Morin, 2007, p. 38).

Diante dessa complexidade relacionada a tudo e todos, partilha-se ainda outro fundamento da EA de extrema importância para sua efetividade prática: a formação dos professores:

Por vezes institucionalizados, os programas de formação são disciplinaristas e fragmentadores do conhecimento – contrapondo-se ao campo ambiental, que exige leituras global-relacionais do mundo para uma apreensão conjuntiva da realidade, enquanto social e ambiental. Um saber ambiental, superador dos obstáculos referidos, envolve repensar e avaliar os objetivos dos programas curriculares dos educadores de hoje-para-amanhã, nos diversos âmbitos e níveis do conhecimento e, pois, do ensino; há que se ter em vista a responsabilidade pública, política, de fazer EA – para a formação da cidadania ambiental, pessoal e coletiva, no processo de construção da sustentabilidade socioambiental, em toda sua urgência no mundo de hoje (Carneiro, 2006, p. 31).

Dessa forma, essa formação deve ser inicial, continuada e romper imediatamente com a fragmentação das disciplinas. Todos os fundamentos, dimensões e objetivos elencados acima dissolvem-se com facilidade caso não haja a formação necessária aos professores, sendo essa uma premissa para o desenvolvimento de EA. Para reafirmar essas reflexões, acrescenta-se, por exemplo, a visão de Barchi (2009), ao afirmar que há uma potencialidade da ação política da EA ao não se aliar às tentativas de conservações e convenções, fazendo dissensos entre os diferentes. E isso condiz com educações ambientais, porque, ainda que se tenha relacionado os fundamentos, cabe enfatizar a reflexão que o interesse é na EA não autoritária, que questione certezas e relacione temáticas ambientais com a vida cotidiana, além de pressupor sua capacidade de perceber intervenções de pessoas e grupos que estejam vinculados a dogmas políticos, religiosos, culturais, sociais, bem

como à falta de ética, por isso é crítica, como sinaliza Reigota (2008). Assim, essas educações ambientais:

Supõe(m) a desconstrução da noção de EA, definitiva, única e totalizante, possibilitando as diversas perspectivas ecológicas de educações, indefinitivas, singulares e múltiplas. Criadoras de diferentes zonas de intensidades, cujas grandes preocupações são as ações pedagógicas que possibilitem a manutenção e suportabilidade da vida no planeta (Barchi, 2009, p. 191).

Os fundamentos norteadores da EA apresentados, sem pretensão de esgotamento, como forma de expor a identificação proposta nesta dissertação, foram: relação homem/sociedade/natureza de forma intersubjetiva; EA para o desenvolvimento sustentável ou sustentabilidade; transversalidade; dimensão política e ética; consciência ambiental; conhecimento complexo e formação de professores. Mediante todas essas informações, pretende-se, na sequência, relatar sobre histórico da EA nas instituições escolares brasileiras.

2.4 Histórico da Educação Ambiental nas instituições escolares brasileiras

Segundo Goya (2000), foi na Conferência de Estocolmo em 1972 que surgiu a ideia de que os cidadãos deveriam ser educados para solucionar os problemas ambientais. Barcelos (2003) nos diz que, nessa época, o Brasil vivia sob o regime militar (1964-1985) e que economicamente vivíamos o chamado “milagre econômico”, período em que o Brasil recebeu altos investimentos estrangeiros e pôde investir em diversos setores de infraestrutura, sem a devida preocupação com questões ambientais, como se destaca a seguir:

[...] isso ocorreu no Brasil durante a ditadura militar, embora, naquela ocasião, a política da época fosse atrair capital estrangeiro ao país com vistas ao desenvolvimento econômico, tendo por premissa que “a pior poluição é a da miséria”. Assim, o Brasil ia na contramão do pensamento conservacionista mundial, embora, por pressão internacional, acabasse obrigado a seguir algumas exigências, visando manter os investimentos internacionais no país. Também destaca a importância do retorno de exilados políticos no final da década de 1970, colaborando, sobremaneira, ao movimento ecológico brasileiro (Talamoni; Peres; Pinheiro; Pinheiro, 2018, p. 61).

Barcelos (2003) informa que a EA é geralmente desenvolvida em espaços outros, que não o da escola. De certa forma, é o que preconiza a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO):

As conferências internacionais sobre EA, nas quais a UNESCO teve papel catalisador fundamental, recomendam que as atividades de EA sejam feitas nas escolas, mas também abrangendo o grande público com o uso dos principais veículos de comunicação em massa (Talamoni; Peres; Pinheiro; Pinheiro, 2018, p. 62).

Salta-se para a atualidade apenas para fazer um parêntese: no que se refere ao município de Sorocaba, essa afirmativa condiz com o fato de que, no último ciclo do Programa Município Verde e Azul (2022/2023), Sorocaba obteve certificação, conforme ranking ambiental dos municípios paulistas. Segundo o *site* oficial da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo:

Para que um município seja qualificado, é necessário atingir a pontuação mínima de 40 pontos, considerando as notas obtidas em dez critérios: Governança Ambiental, Avanço na Sustentabilidade, Conselho Ambiental, EA, Uso do Solo, Gestão das Águas, Esgoto Coletado e Tratado, Resíduos Sólidos, Qualidade do Ar, Arborização Urbana e Biodiversidade (Oliveira, 2025).

Como não há *ranking* específico de práticas em EA nas escolas, atribui-se esse resultado a ações desenvolvidas em espaços outros. Em notícia referente ao Programa Município Verde e Azul sobre Sorocaba, veiculada no *site* G1 (Sorocaba [...], 2023a), informou-se sobre o fato de que a ampliação do uso de energia fotovoltaica no Parque Tecnológico de Sorocaba (PTS) e também nos terminais de ônibus e do sistema BRT contribuiu para que Sorocaba alcançasse resultado positivo relacionado ao programa.

No histórico da EA nas escolas, essa quase total ausência poderia ser explicada por:

Defendo a ideia de que esta ausência se deve a quatro fatores que passo a denominar metaforicamente de “mentiras” que parecem “verdades”: Primeira “mentira”: EA é coisa para os professores(as) de ciências, de biologia ou de geografia; Segunda “mentira”: EA é coisa prática para ser feita fora da sala de aula; Terceira “mentira”: a EA pode substituir as diferentes disciplinas; Quarta “mentira”: EA é “conscientização” das pessoas (Barcelos, 2003, p. 83).

Afirma-se, portanto, que foram criadas mentiras que justificam a não aplicabilidade da EA: a de que somente professores de ciências podem ministrá-la; a de que deve ser feita fora de sala de aula; a possibilidade de substituir disciplinas; e a conscientização. As autoras Rosa, Kauchakje, Fontana (2024) analisaram diferentes artigos da literatura brasileira referentes à Educação Ambiental Crítica (EAC) nas escolas e concluíram que as práticas pedagógicas são o tema mais comum, seguidas de formação dos professores e, por último, das questões de políticas educacionais. Elas finalizam afirmando que, ainda que essas problemáticas sejam debatidas na literatura brasileira, observaram a distância entre a teoria proposta por documentos oficiais, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental, e a prática no interior das escolas. Quer dizer, até existem práticas pedagógicas nas escolas, apesar das “mentiras”; no entanto, estas estão distantes do preconizado pelas políticas educacionais vigentes.

Sobre cronologia apresenta-se, abaixo, um quadro sintético (Quadro 1):

Quadro 1 — Fatos decorrentes de reflexões sobre questões ambientais

(continua)

Ano	Fato
1808	Criação do Jardim da Aclimação no Rio de Janeiro
1850	Lei nº 601 – Proibição de exploração florestal nas terras descobertas
1896	Criação do Parque da cidade de São Paulo
1932	1ª Conferência Brasileira de Proteção à Natureza no Museu Nacional (Rio de Janeiro)
Decreto nº 23.793/1934	Código Florestal Brasileiro
1937	Criação do Parque Nacional do Itatiaia
1939	Criação do Parque Nacional do Iguaçu
1968	Clube de Roma – Itália
1970	Criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA)
1972	Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano em Estocolmo – Suécia
1973	Decreto nº 73.030/1973: criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente
1975	Elaboração da Carta de Belgrado, antiga Iugoslávia
1977	Primeiro Congresso Internacional de EA Unesco – Tbilissi, Geórgia
1981	Lei nº 6.938/1981, que dispôs sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA)
1984	Primeiro Encontro Paulista de EA – Sorocaba-SP
1987	Segundo Congresso Internacional de EA Unesco – Moscou, antiga União Soviética Primeira publicação do livro “Nosso Futuro Comum”, ou Relatório Brundtland
1988	Constituição Federal de 1988
1991	Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do MEC e Divisão de Educação Ambiental
1992	Criação dos Núcleos de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente e realização da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (RIO-92 ou ECO-92)
1994	Programa Nacional de Educação Ambiental
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e Programa Nacional de Educação Ambiental
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais

Quadro 1 — Fatos decorrentes de reflexões sobre questões ambientais
(conclusão)

Ano	Fato
1998	Rede Paulista de Educação Ambiental (REPEA) e Rede Capixaba de Educação Ambiental (RECEA)
1999	Lei nº 9.795/1999, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)
2002	Resolução nº 1: Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) e Decreto nº 4.281: Conferência da Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável em Johannesburgo, África do Sul (Rio +10)
2003, 2005, 2008, 2013 e 2018	Conferência Nacional do Meio Ambiente (CNMA)
2004	1º Encontro Governamental Nacional sobre Políticas Públicas de Educação Ambiental; Política Nacional de Educação Ambiental, V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, Rede Nordeste de Educação Ambiental e a Rede de Educomunicação Socioambiental
2008	Lei de Aves
2012	Rio +20 e Novo Código Florestal Brasileiro
2014	Decreto nº 8.235/2014, que estabelece normas aos programas de regularização ambiental dos estados e do Distrito Federal
2022	Alteração na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, para instituir a Campanha Junho Verde
2024	Alteração na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental

Fonte: elaboração própria.

Na esfera governamental e civil aconteceram diversos fatos relacionados à EA conforme quadro exposto acima, entretanto, sobre a EA nas escolas, encontram-se dificuldades de verificação e aplicação. Talamoni; Peres; Pinheiro;⁶ (2018) afirmaram que, a partir de 2001, as pesquisas sobre educação do Censo Escolar, realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), passaram a questionar as escolas de Ensino Fundamental sobre as práticas em EA. Não foram encontrados dados referentes aos resultados desse questionamento no próprio *site* do INEP; no entanto, a partir da busca “Censo Escolar”, foi possível acessar os resultados do Censo Escolar (Brasil, 2024), com relatórios do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Um dos dados preocupantes refere-se à porcentagem de estudantes classificados no Nível 5, que questiona se eles

⁶ Censo Escolar é coordenado pelo Inep e realizado, em regime de colaboração, entre as secretarias estaduais e municipais de Educação, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do País. [...] O censo também é uma ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do Brasil, das unidades federativas e dos municípios, bem como das escolas, permitindo acompanhar a efetividade das políticas públicas. Essa compreensão é proporcionada por meio de um conjunto amplo de indicadores que possibilitam monitorar o desenvolvimento da educação brasileira, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), as taxas de rendimento e de fluxo escolar, a distorção idade-série, entre outros. Todos são calculados com base nos dados do Censo Escolar e parte deles servem de referência para as metas do Plano Nacional da Educação (PNE) (Brasil, 2024).

compreendem o conceito de biodiversidade, por exemplo. Conforme o relatório do SAEB (Brasil, 2024), apenas 17,2% dos estudantes teriam essa habilidade. Pelo dado demonstrado, o termo não é familiar a mais de 80% dos estudantes, o que significa que, hipoteticamente, conceitos básicos de EA não são trabalhados.

Visto que a intenção deste trabalho é compreender se é possível relacionar EA e mídias, o próximo tópico discorrerá sobre a visão de EM, a fim de explicar, posteriormente, como trabalhar com mídias de forma crítica.

2.5 Educação Midiática⁷

Em relação à EM, Buckingham (2022) demonstra o panorama da transposição do século XX para o XXI, defendendo a necessidade de alteração da perspectiva em relação às mídias. Ele afirma que as sociedades estão imersas pela mídia, sendo as relações sociais mediadas pelos mecanismos midiáticos, com o evidente monopólio dos recursos e serviços associados às tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Na educação, Buckingham (2022) indica que há dois sentidos que culminaram na perda de espaço da educação para os meios. O primeiro é o hábito de as pessoas se preocuparem tão somente em adquirir habilidades para o letramento midiático, priorizando o uso de dispositivos e equipamentos; e o segundo, que percebe as tecnologias apenas na perspectiva de riscos que representam às crianças e aos adolescentes. Neste sentido, é necessária a compreensão dos mecanismos de poder que as corporações transnacionais de mídia exercem sobre as sociedades e as pessoas.

As mudanças no campo midiático e das percepções sobre os benefícios e riscos associados à interação com a mídia no século XXI devem ser analisados a partir dos processos de massificação tecnológica, desigualdades de acesso e aumento da concentração de poder econômico e de influência pelas gigantes transnacionais, que caracterizam o centro do capitalismo digital e que correspondem ao grupo definido pelo acrônimo GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft). Nesta perspectiva, tais corporações são vistas como empresas de tecnologia, mas, em

⁷ Na introdução, explica-se porque se optou por focar EA e mídias. No entanto, o tópico sobre EA permanece na dissertação para conhecimento da visão da autora ao sugerir uso de mídias em contexto educacional.

realidade, constituem-se como estruturas culturais que podem ser compreendidas em diferentes perspectivas, posto que, em verdade, seu produto de venda não são equipamentos, programas ou aplicativos, mas sim pessoas, por meio dos seus dados capturados pela GAFAM e outros, que utilizam algoritmos e mecanismos nada transparentes e que, ao coletarem e minerarem dados, os vendem e indicam às pessoas o que e quem gostar e odiar.

Na escola, tais mídias são, invariavelmente, usadas apenas para recuperar informações, para formas mecânicas de instrução e para exercícios de repetição e memorização. As crianças e adolescentes aprendem a gerenciar arquivos e programação básica, mas geralmente não aplicam os mecanismos mais didáticos que as ferramentas digitais proporcionam. Assim, a ideia de cultura digital ocorre nas experiências cotidianas e na sua relação com o conhecimento escolar, sendo as mídias o conjunto de dispositivos tecnológicos a serem envolvidos com os conhecimentos e as habilidades que as crianças e adolescentes devem desenvolver quando utilizar os equipamentos e as mídias, dentro e fora da escola.

No ambiente escolar, Buckingham (2022) defende que a ideia de que os educadores e educandos não devem aceitar passivamente uma visão educadora rasa e acrítica, não se restringindo apenas à alfabetização midiática no uso de equipamentos e aplicativos. Ao contrário, a EM deve ser desafiadora, questionadora e empoderadora, a fim de que educadores e educandos utilizem todos os aspectos associados as mídias digitais, a leitura, a escrita e a análise textual. Em outras palavras, em sala de aula, as atividades pedagógicas devem utilizar as análises de conteúdos midiáticos em variadas formas, textos, vídeos, imagens etc., de forma a proporcionar para os estudantes a EM à qual eles têm direito. Segundo Fantin (2012), mídia-educação envolve cultura, crítica, criação e cidadania em correlação com proteção, provisão e participação, que são os direitos das crianças em relação às mídias. A partir disso, a EM envolve propiciar:

[...] habilidades que as crianças precisam em relação à mídia digital não são só para a recuperação de informação. Como com a imprensa, elas também precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento. Isso significa fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas (Buckingham, 2010, p. 49).

Percebe-se que EM é um termo que está em processo de desenvolvimento; esclarece-se, contudo, nesta dissertação, que o termo está associado à capacidade de compreensão da linguagem, das representações, da estética, das formas de produção, do subliminar e do contexto econômico e político no qual a mídia está inserida e sua função social.

3 METODOLOGIA

A pesquisa tem como procedimento metodológico inicial a pesquisa documental, com seleção e análise de documentos e visitas *in loco* às escolas, nas quais foram feitas análises de documentos (PPPs e PEs) e coleta de dados nos mesmos documentos vinculados a temas da EA. Disso resultam-se tabelas e discussões que devem responder ao tema colocado. As visitas foram feitas mediante autorização formal da SEDU e da Direção Escolar de cada escola (Anexo D).

Sobre legislação oficial, compreende-se que esta representa o ideal proposto, no caso:

[...] documentos oficiais constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para tomá-lo utilizável (Lakatos; Marconi, 2003, p. 177).

No entanto, reconhece-se a fragilidade dessa afirmação, visto que a perspectiva legal dos documentos representa um Estado, um governo, um grupo social; assim, a base teórica para a análise dos documentos será a perspectiva de Azevedo (2023), de que a legislação, caso bem questionada e relacionada a outros testemunhos, pode proporcionar ao investigador a compreensão de projetos educacionais e das relações existentes no âmbito da cultura escolar de instituições específicas. Complementando, de acordo com Saviani (1983), para se compreender o real significado da legislação, não basta ater-se à letra da lei: é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Assim, frente o contexto educacional da RMES, esclarece-se que esta atende os níveis de educação infantil e fundamental, inclusive para jovens e adultos fora da faixa etária.

Em termos de escolas públicas, a RMES conta com 80 escolas estaduais (ensino fundamental e ensino médio). Segundo dados do IBGE-(2021), a taxa de escolarização na cidade, na faixa dos 6 aos 14 anos é de 98,1%. O segmento ensino fundamental (anos finais) foi o escolhido, devido à RMES ter somente cinco escolas com esse nível de ensino, de forma a apresentar um recorte significativo da pesquisa e que, ao mesmo tempo, representativo da totalidade.

Dessas cinco escolas, apenas três diretores de escola emitiram autorização de visitas e a investigação dos seus documentos. Dentre os documentos pedagógicos da escola, o PPP foi escolhido por se tratar do documento de identidade da escola. Conforme Vasconcellos (2002), esse documento é uma chamada à responsabilidade, de forma a implicar todos os segmentos da escola numa relação contratual, sendo elaborado, aceito e efetivado de forma participativa e democrática. Isso posto, relata-se a importância do PPP por relacionar planejamento, intencionalidade e definições de ações relacionadas ao conhecimento. Assim:

[...] todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. "A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (Saviani, 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (Veiga, 1998, p. 01).

Além disso, nos próprios documentos oficiais da RMES reforça-se essa necessidade de que toda escola desenvolva seu PPP, conforme citado no MR 2017:

A Secretaria da Educação do Município de Sorocaba, reconhecendo a importância do PPP para a formação cidadã das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que frequentam nossas instituições educacionais e, considerando o processo histórico vivido pelos profissionais da rede municipal de ensino na tarefa cotidiana de colaborar com a educação destes sujeitos, tem nos últimos anos mobilizado as comunidades escolares em torno de um objetivo comum: construir coletivamente o PPP em cada unidade escolar da sua rede de ensino (Sorocaba, 2017, p. 20).

Pontuschka (1987) afirma que os PEs representam as especificidades e intencionalidade de aplicação de cada disciplina, e sendo EA normatizada como tema transversal, segundo a BNCC (Brasil, 2017), optou-se em apurá-los a fim de observar se existe a efetividade do proposto no PPP. No mais, o plano de ensino compreende uma previsão de objetivos semestrais ou anuais, em que são especificados também os objetivos, conteúdos, recursos, metodologia e o(s) processo(s) de avaliação, sendo a verificação desse documento necessário para os objetivos propostos nesta dissertação.

Dentre as fontes oficiais de verificação, os documentos escolhidos foram aqueles que são a referência norteadora da RMES, conforme *site* oficial da SEDU de Sorocaba, a saber: Plano Municipal de Educação 2015-2025 (PMES), MR 2017 e os Cadernos de Orientação nº 05, sobre elaboração de PPP, e nº 18, referente ao planejamento de 2025 (documento atualizado anualmente). Dessa forma, o primeiro passo dessa pesquisa deu-se conforme a organização supracitada, seguindo o passo a passo da análise de conteúdo proposta por Bardin (2021), em que todos os PPPs, PEs e legislação oficial escolhida, aos quais se obteve acesso, foram considerados por terem relevância na busca por resposta do problema de pesquisa proposto.

Após a organização dos documentos, verificou-se tanto na legislação oficial quanto na documentação pedagógica (PPP e PEs) a ocorrência dos seguintes termos: sustentabilidade, EA, mídia, recursos midiáticos e EM. Cada termo foi selecionado pelos seguintes motivos: **sustentabilidade**, por estar relacionada ao projeto maior no qual esta pesquisa está inserida, no “Projeto Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba: contribuições para a sustentabilidade social e ambiental – Chamada CNPQ_69_2022”, denominado Observatório de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba, no qual se pontua a importância da relação do desenvolvimento sustentável com o desenvolvimento regional; **EA**, por ser o tema principal desta dissertação; **mídia**, por ser um meio de transmitir informação e amplamente usado nas escolas, seja a mídia impressa ou digital; **recursos midiáticos**, por instrumentalizarem a transmissão da informação por meio da mídia; e **EM**, para a verificação de sua associação ao tema EA (Drigo, 2022, p. 2).

Para contextualizar esses termos dentro dos documentos escolhidos, parte da pesquisa foi feita através do próprio software WORD, com ferramenta de busca, e parte foi feita através de verificação *in loco* nas escolas, conforme descrito abaixo (Quadro 2):

Quadro 2 — Síntese das visitas realizadas na Escola A

(continua)

Datas	Descrição
24/02/2025	Foi explicada ao orientador pedagógico a relevância da pesquisa e este disponibilizou os PEs de 2024, mas ele não permitiu reproduzir cópias. Ficou combinado que a autorização para reprodução de cópias seria solicitada formalmente, por e-mail, à Direção Escolar, o que foi feito no dia 26/02/2025; no entanto, o e-mail não foi respondido até o presente momento. Nesse primeiro dia, os PEs de Geografia e Artes foram verificados.
18/03/2025	A vice-diretora disponibilizou os documentos, e o plano da disciplina de Ciências e suas naturezas foi verificado.

Quadro 2 — Síntese das visitas realizadas na Escola A

(conclusão)

Datas	Descrição
26/03/2025	Não estavam presentes nem o orientador pedagógico e nem a vice-diretora. A diretora escolar informou que não tinha conhecimento da pesquisa e nem da visita e que, portanto, não havia separado os documentos para efetivação da pesquisa.
29/03/2025	Em diálogo com o orientador pedagógico sobre o ocorrido na visita anterior, ele se comprometeu a disponibilizar o PPP digitalmente, o que foi feito no dia 03/04/2025.
08/04/2025	O orientador pedagógico disponibilizou os PEs de Artes e Matemática.
03/06/2025	Foram verificados os PEs de Inglês, História e Ensino Religioso.

Fonte: elaboração própria.

A escola disponibilizou o *drive* da escola. Dessa forma, a escola foi visitada somente uma vez, conforme descrição (Quadro 3):

Quadro 3 — Síntese das visitas realizadas na Escola B

Datas	Descrição
24/04/2025	Fui recebida na escola pela orientadora pedagógica, que se comprometeu a compartilhar o <i>drive</i> da escola com o PPP e os PEs; recebi acesso à pasta compartilhada no dia 29/04/2025. A escola arquiva os documentos digitalmente, por meio do Google Sala de Aula.

Fonte: elaboração própria.

A escola C apresentou apenas o PPP de forma impressa e foram feitas três visitas (Quadro 4):

Quadro 4 — Síntese das visitas realizadas na Escola C

Datas	Descrição
05/08/2025	Fui recebida na escola pela diretora escolar. Ela explicou que toda a equipe gestora era designada e que verificaria a documentação da escola para disponibilizar em outro dia.
12/08/2025	Fui à escola e recebi o PPP referente ao período de 2017 a 2021 impresso, e a diretora explicou que aquele era o único documento encontrado na escola.
29/10/2025	Tentei marcar nova visita para a verificação dos PEs, o que não foi autorizado, até o presente momento, pela diretora escolar.

Fonte: elaboração própria.

Escolas D e E: em 29/10/2025, encaminhei e-mail para a direção escolar de ambas as escolas para solicitar autorização de pesquisa novamente. No mesmo dia, recebi a negativa de uma delas (Anexo C), e a outra escola não respondeu até o presente momento.

Ao verificar e quantificar a ocorrência das palavras escolhidas na legislação oficial, foram obtidos os seguintes dados (Tabela 1):

Tabela 1 — Entrada dos termos nas principais legislações de Sorocaba

Legislação	Sustentabilidade	EA	Mídia	Recursos midiáticos	EM
PME	6	1	1	2	0
MR	20	19	5	1	0
CO nº 05	0	0	2	1	0
CO nº 18	1	5	2	1	0
PPP escola A	1	0	0	0	0
PPP escola B	2	8	2	0	0
PPP escola C	0	0	0	0	0

Fonte: elaboração própria.

A hipótese levantada, a partir da tabela acima, é de que a legislação oficial indica a necessidade de que as escolas contemplem em seus planejamentos de ensino e aprendizagem o tema dessa pesquisa; no entanto, à medida em que se investigam os documentos pedagógicos que norteiam a escola, a EA não é relacionada ou aparece por meio de conceituações similares. Nota-se a diferença entre os PPPs das escolas A, B e C, uma vez que a escola B traz os termos em quantidade significativa no texto, escola A minimamente e escola C sequer menciona; e a hipótese é que a ausência de equipe gestora efetiva, caso da escola C, contribui para não valorização dos documentos pedagógicos, como PPP e PE.

Sobre os termos “mídia” (ou mídias) e “recursos midiáticos” possam aparecer de forma recorrente, uma vez que se trata de meios que transmitem informações, sendo úteis sua utilização para divulgação de qualquer temática e aprendizagem de conteúdos curriculares de todas as disciplinas; contudo, quando efetivamente vinculados à EA, imagina-se que não há ocorrência. Acrescenta-se que a presença regular desses termos ou sua ausência denotam sentidos, conforme Bardin (2021). No caso, a ausência indica a pouca valorização, a invisibilidade ou a informalidade de ações desenvolvidas nas escolas.

A fim de verificação dessas hipóteses levantadas ao quantificar a recorrência dos conceitos, a ideia foi tentar perceber a relação entre esses conceitos com a fundamentação de EA identificada nessa dissertação, especificamente da seguinte forma: i) sustentabilidade, considerando aspectos econômicos; ii) EA como educação política; iii) mídia e recursos midiáticos como meio de aprendizagem; iv) EM relacionada com EA.

Espera-se que, por meio desses quatro agrupamentos, seja possível representar simplificadamente a passagem dos dados em bruto a dados organizados, conforme recomenda Bardin (2021). Para descrever esse procedimento, discorrer-se-á seguir de que forma a legislação oficial prevê a EA e analisar-se-á, a partir dos agrupamentos citados acima, os documentos escolhidos nesta pesquisa.

4 DOCUMENTOS NORTEADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA

A Deliberação CMESO nº 03/2020 reconhece os documentos estruturantes que orientam as práticas pedagógicas, recursos, ações formativas e formulação das políticas públicas no âmbito da RMES, a saber: o MR 2017, Cadernos de orientações anual, os Caderno de Orientações nº 03, nº 04 e nº 05 (Sorocaba, 2020). Esses documentos norteadores representam o ideal educacional, elencam perspectivas teóricas, conceitos e bases filosóficas. No âmbito dessa pesquisa, optou-se pela análise do MR 2017 por elencar perspectivas teóricas, CO nº 05 por estruturar os PPPs das escolas, o CO nº 18 por se tratar de orientações relativas a 2025 e o PMES, por se tratar de política educacional oficial.

4.1 Plano Municipal de Educação de Sorocaba

O primeiro documento a ser analisado refere-se ao PMES, com vigência de 2015 a 2025. A escolha específica do PMES tem como base a carta de Belgrado, que diz:

A Recomendação 96 da Conferência de Estocolmo sobre o Ambiente Humano nomeia o desenvolvimento da EA como um dos elementos mais críticos para que se possa combater rapidamente a crise ambiental do mundo. Esta nova EA deve ser baseada e fortemente relacionada aos princípios básicos delineados na Declaração das Nações Unidas na Nova Ordem Econômicas Mundial. É dentro desse que devem ser lançadas as fundações para um programa mundial de EA que possa tornar possível o desenvolvimento de novos conceitos e habilidades, valores e atitudes, visando a melhoria da qualidade ambiental e, efetivamente, a elevação da qualidade de vida para as gerações presentes e futuras (Unesco, 1975).

Assim, espera-se encontrar no PMES metas e estratégias para a aplicabilidade da EA nas escolas de ensino fundamental (anos finais) da RMES, em conformidade com a Lei Municipal nº 7.854, de 16 de agosto de 2006, que conclamou que em Sorocaba todos têm direito à EA. Desta forma, um dos princípios dessa investigação é a verificação do PMES vigente, visto que este constitui a referência técnica para as ações escolares, fruto de decisão política.

O PMES foi criado como desdobramento do Plano Nacional de Educação (PNE), concluído em 2014. Não se pretende esclarecer o contexto histórico da

elaboração do PNE, apenas situar seu objetivo para auxiliar no enfoque que será dado ao PMES. Assim:

[...] o Plano Nacional de Educação (PNE) foi elaborado com o objetivo de servir como instrumento orientador de políticas públicas que se concretizarão na efetivação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. O PNE passou a ser referência para a elaboração de planos plurianuais e articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Ou seja, a partir do planejamento articulado e da colaboração entre os sistemas, há que se garantir investimentos na educação brasileira com vistas à mobilização em torno dos desafios apontados por cada contexto, tendo como referência as demandas sociais (Sorocaba, 2015c, p. 5).

Esclarecida essa parte, informa-se que o PMES foi feito aparentemente de forma democrática, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9394/1996) e diretriz do próprio PME, que estabeleceu o princípio da gestão democrática da educação pública. Conforme informação publicada no *site* oficial da Prefeitura Municipal de Sorocaba, os munícipes poderiam participar do processo de construção do documento, orientados pelos representantes do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (CMESO), órgão institucional responsável pela organização do processo de construção do PMES. Sobre o contexto, acrescenta-se:

Coube ao CMESO, além de escolher as formas de debate com a população e os profissionais da educação, definir a metodologia e a redação do documento base que deve ser apresentado ao prefeito Antonio Carlos Pannunzio, no dia 4 de maio. Pela legislação, cada município tem até 25 de junho deste ano para aprovar o seu PME, que estabelece metas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Técnico Profissionalizante, Ensino Superior e Pós-graduação *Stricto Sensu*, englobando as redes municipal, estadual e particular (Prefeitura Municipal de Sorocaba, 2015, n. p.).

Essa premissa divulgada é reforçada por pesquisas acadêmicas referentes ao CMESO, no tocante ao amadurecimento do processo democrático, uma vez que coube a esse órgão a elaboração e posterior acompanhamento por meio do monitoramento dos dados relacionado ao PMES:

[...] e cabe ainda salientar que em Sorocaba o Conselho Municipal de Educação teve um papel importante na mobilização da sociedade quanto a elaboração do Plano Municipal de Educação. Podemos, inclusive, entrever que este momento contribuiu para um amadurecimento da gestão democrática do colegiado, que até então desenvolvia-se de forma mais

tímida. Almenara (2018), expõe em sua pesquisa que a preocupação dos conselheiros na realização de um processo de participação ampliada na gestão educacional do município de Sorocaba/SP por meio do PME, percebe-se na organização dos detalhes, nos olhares para aspectos físicos e estruturais e principalmente nas formas propostas de participação da sociedade civil e da comunidade educacional, com o objetivo de elencar demandas existentes nas diferentes esferas da sociedade (Almenara, 2024, p. 74).

Segundo Lotta (2021), sobre o processo de efetivação de políticas públicas, um dos problemas, no que se refere a resultados, está na distância entre quem as formula e quem as implementa. Nesse sentido, o convite aos munícipes para participar do processo de elaboração do PMES ganha relevância, uma vez que eles foram escutados, puderam avaliar a efetivação e cobrar dos implementadores políticos a coerência, considerando que o processo ocorreu de forma democrática. Acrescenta-se:

Parte-se aqui de uma perspectiva de que o processo de implementação não é mecanizado ou previamente determinado pelos objetivos do programa, mas depende das interações realizadas entre burocracia e atores sociais, além de habilidades organizacionais para estimular o compromisso dos vários atores na coprodução de serviços. O pressuposto aqui, portanto, é que o processo de interação é determinante para os resultados e pode afetar a qualidade e a quantidade de serviços prestados (Lotta, 2021, p. 9).

Dessa forma, a expectativa é que o PMES tenha alcançado bons resultados, uma vez que a premissa de interação entre atores sociais e políticos foi atendida no processo de elaboração do documento. Após debates e reflexões de diversos segmentos da sociedade civil sorocabana, o PMES foi aprovado, conforme consta na Lei Municipal de Sorocaba nº 11.133, aprovada pela Câmara Municipal:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Municipal de Educação - PME do Município de Sorocaba, na forma do Anexo desta Lei, em cumprimento ao disposto nas leis federais nº 9.394, de 19 de dezembro de 1996 e nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e nas demais legislações vigentes (Sorocaba, 2015c, p. 4).

Também em 2015 foi aprovado, pela Câmara Municipal de Sorocaba, o Decreto nº 22.011/2015, que dispõe sobre a organização, competência e procedimentos referentes aos dados gerais do município, diagnósticos da educação e indicadores para acompanhamento do PMES, representando a transparência do processo, uma vez que neste decreto está elencando quem é responsável pelo monitoramento e pela publicação dos dados (Sorocaba, 2015c). Infelizmente,

Almenara (2024) já detectou que, ainda que a construção do documento tenha sido feita atendendo os anseios populares através dos seus representantes do CMESO, poucos dados referentes ao monitoramento foram apresentados, dificultando o acompanhamento do desenvolvimento educacional do município, haja vista que:

[...] mesmo diante de turbulências e conflitos, se constituiu num processo legítimo de participação da sociedade civil, atendeu reivindicações dos delegados, em parceria com o Executivo da época, efetivando-se por meio da tensa experiência democrática. Essa parceria não encontrou eficiência da Secretaria da Educação nos tramites do processo de monitoramento e avaliação do PME, que teve um desenvolvimento ínfimo [...] (Almenara, 2024, p. 77).

Ainda assim, cabe salientar que, dentro dos critérios escolhidos como referência de acompanhamento, nenhum dado refere-se à EA ou midiática. No entanto, esse decreto regulamentou o PPP como um indicador educacional do município referente à Gestão Democrática, a saber:

Art. 14. São indicadores educacionais do Município: [...] * Gestão democrática: o Número de escolas com Projetos Político Pedagógicos construídos/revisados com a participação da comunidade escolar (Sorocaba, 2015c, p. 4).

Isso posto, registram-se as diretrizes e metas encontradas no PME sobre EA e midiática:

Art. 3º. São diretrizes gerais do Plano Municipal de Educação – PME, assumidas do Plano Nacional de Educação-PNE as seguintes: (...) X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Sorocaba, 2015b, p. 5).

O registro dessa diretriz corrobora a afirmação de Gonçalves (2023), segundo o qual o termo sustentabilidade aos poucos saiu do universo acadêmico para fazer parte das discussões da sociedade contemporânea nos mais diversos ambientes, como no político, entre outros.

Complementa-se que essa pesquisa está inserida em um projeto maior, denominado “Observatório de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba”, efetivado pela Universidade de Sorocaba (Uniso), com múltiplas finalidades. Destaca-se, nesse caso, a sistematização dos dados coletados em legislações oficiais, a fim de possibilitar futuramente a criação e efetivação de políticas

públicas que melhorem a qualidade de vida das pessoas que vivem em Sorocaba. O observatório, segundo Drigo (2022), considera que o desenvolvimento implica assegurar a sustentabilidade social e ambiental. Dessa forma, foram pesquisados os seguintes termos no PME (Tabela 2):

Tabela 2 — Entrada dos termos pesquisados no PME 2015-2025

Sustentabilidade	EA	Mídia	Recursos midiáticos	EM
6	1	1	2	0

Fonte: elaboração própria.

O termo sustentabilidade é citado seis vezes no PME, nenhuma delas está relacionada ao Ensino Fundamental (anos finais). Abaixo, relaciona-se os termos escolhidos com os agrupamentos, a fim de contextualizar a forma que os termos são descritos no decorrer dos documentos.

4.2 Dados categorizados no PME Sorocaba

A primeira ocorrência do termo sustentabilidade refere-se à diretriz nº 10 do PME, que informa: “ X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.” (Sorocaba,2015) Infere-se, a partir dessa diretriz, que não são somente os aspectos econômicos que são considerados para propor o princípio do respeito à sustentabilidade socioambiental, sendo o termo, nesse contexto, associado ao radical “socio”. As três próximas aparições do termo foram referentes à educação infantil e, portanto, não objeto dessa pesquisa, assim como a sexta menção, que se refere ao ensino médio.

A quinta vez em que o termo aparece, este é citado nas estratégias da Meta 11 do PME, que, sinteticamente, pretende triplicar, até o final da vigência do plano, as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, tendo como princípio a formação humana, sendo a estratégia apresentada da seguinte forma:

11.5 Buscar garantir a utilização das escolas públicas já existentes visando a ampliação dos cursos técnicos, realizando diagnóstico dos prédios e equipamentos públicos, na perspectiva de identificar: as condições existentes com a comunidade escolar; as necessidades de reformas/aquisições de materiais, segundo cursos ofertados, atendendo as normas de acessibilidade/sustentabilidade para a construção de um plano de ação e metas para reforma/adequação a partir da vigência do plano (Sorocaba, 2015b, p. 6).

O contexto dessa estratégia, embora o termo sustentabilidade esteja explicitamente presente, refere-se apenas à estrutura física das escolas e não ao desenvolvimento da EA em si, ainda que associada a condições econômicas.

No que se refere à EA, o termo aparece uma única vez, na meta 7, referente ao aprendizado adequado na idade certa: “7.14 Buscar assegurar nos projetos pedagógicos conteúdos que fortaleçam a EA; contudo, sem discorrer especificamente o seu aspecto político” (Sorocaba, 2015c, p. 7).

Ao procurar os termos “mídia” e “recursos midiáticos”, registra-se que apareceram nas metas 5 e 9, referentes à alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos, respectivamente, da seguinte forma:

5.1 Promover a utilização de recursos midiáticos, no processo de alfabetização e letramento, garantindo o fornecimento de recursos materiais às unidades escolares públicas e formação continuada, específica, aos professores alfabetizadores, como forma de subsidiar a efetivação de mudanças metodológicas, a partir da aprovação deste PME.

[...]

9.4 Incluir a utilização de recursos midiáticos e garantir a formação dos profissionais envolvidos com a educação de jovens e adultos, a fim de favorecer a aprendizagem nos cursos de alfabetização. Todas as instituições que oferecem cursos de formação de jovens e adultos deverão se adequar até 2020.

9.14 Criar projetos de letramento midiático de modo a possibilitar a jovens e adultos os usos sociais das linguagens, gramáticas e tecnologias de mídia, tendo como objetivo a leitura crítica e a produção coletiva de comunicação, a partir da aprovação deste plano (Sorocaba, 2015c, p. 7-8).

Pressupõe-se que mídia e recursos midiáticos facilitariam a aprendizagem, visto que essas estratégias foram criadas pontuando seu uso nas unidades escolares.

Por fim, não foi encontrado o termo EM no PME Sorocaba, tampouco o termo relacionado à EA. No entanto, observou-se a seguinte meta:

2 Universalizar no Município o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e buscar garantir que 100% (cem por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, ampliando a qualidade de ensino, elevando o percentual do índice inicial, de no mínimo 4,4%, até o final de 2016, reavaliando e ajustando-o a cada dois anos, considerando o diagnóstico atual de 78,8%, até o último ano de vigência deste plano municipal de educação (Sorocaba, 2015c, p. 6).

Anotou-se a meta acima, uma vez que, no corpo de suas estratégias, aparecerem referências a Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC), a saber:

2.2 Buscar garantir a existência, em espaço adequado, o livre acesso e funcionamento da biblioteca/sala de leitura com materiais adequados de qualidade excelente, sugeridos pela comunidade escolar, contemplando também as tecnologias da informação e comunicação, mediante formação específica e continuada para os profissionais que atuam neste espaço, viabilizando o atendimento em todos os horários de funcionamento da unidade escolar, sendo bianualmente renovados, até 2017 (Sorocaba, 2015c, p. 6).

A estratégia citada acima está em consonância com o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), criado posteriormente pelo Governo Federal, em 2017. Segundo Alves Filho, Echalar e Oliveira (2024), o próprio *site* do MEC informa que há investimentos em ações que asseguram condições para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas. Essa estratégia acabou tornando-se um desdobramento de ações do ente federal. Em seguida, ainda como estratégias da meta 2, aparecem:

2.20 Inserir nas práticas educativas transversais temas como, cidades inteligentes e desenvolvimento sustentável.

2.21 Elaborar políticas visando incluir no projeto pedagógico novas metodologias de ensino e suas tecnologias objetivando despertar jovens para o campo da ciência e inovação tecnológica (Sorocaba, 2015c, p. 6).

Sobre a possibilidade da interação entre EA e as mídias proporcionar práticas escolares exitosas, dentro do PME Sorocaba não foi encontrado nada relacionado a essa perspectiva; porém, ainda assim, registraram-se as estratégias mencionadas acima por se aproximarem dos termos organizados no início desta investigação, inclusive por citarem a necessidade de inclusão de novas metodologias no projeto pedagógico.

Esclarece-se que, para obtenção de dados mais concretos referente aos desdobramentos das metas e estratégias do PME Sorocaba nas escolas de Ensino Fundamental (anos finais), será necessário analisar os PPPs das escolas. Em formato ideal, os PPP da RMES seriam divididos em marco situacional, marco conceitual e marco operacional (Sorocaba, 2017). A fim de embasar a construção desse documento em cada escola, a RMES elaborou o MR 2017.

4.3 Marco Referencial do Ensino de Sorocaba

Define-se MR como o documento que contém a sistematização dos referenciais filosóficos, sociais, psicológicos e educacionais do trabalho pedagógico da RMES (Sorocaba, 2017). O MR, portanto, é o documento que deverá fundamentar o desenvolvimento dos PPP nas escolas. Nessa pesquisa optou-se por destacar o MR 2017, último documento elaborado e ainda vigente. Dessa forma, comprova-se que a RMES possui uma base de apoio ao planejamento educacional, conforme salientado:

[...] necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto político-pedagógico. A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica. Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população (Veiga, 1998, p. 11-35).

Assim, para as escolas elaborarem seu PPP, segundo Veiga (1998) é indispensável a adoção de um referencial teórico para fundamentar e orientar sua construção. Nessa perspectiva, faz-se imprescindível o apoio em uma teoria pedagógica crítica, socialmente situada e viável, que tenha como ponto de partida a prática social concreta e que esteja comprometida com o enfrentamento dos problemas educacionais vivenciados no contexto escolar. É essa teoria que oferece sustentação ao PPP e, conseqüentemente, às práticas que dele decorrem, mantendo-se vinculada aos interesses e às necessidades da maioria da população.

O MR 2017 é o documento que estabeleceu essa matriz teórica e, portanto, cabe pontuar como o documento relaciona escola e educação:

[...] a função social da instituição escolar no mundo contemporâneo é dar *condições a cada educando para que possa identificar-se e assumir-se como* sujeito histórico e enfrentar, conscientemente, as adversidades sociais, agindo e interagindo socialmente para a vivência digna e amparada por todos os seus direitos. Educação e escola são concebidas, então, como práticas sociais que buscam significados e sentidos no contexto sociohistórico experiência do e vivido pelos sujeitos (Sorocaba, 2017, p. 20, grifos nossos).

Nesse contexto, considerando a questão ambiental como adversidade social, caberia a escola (não unicamente) propiciar ao estudante vivências que o levem a refletir e agir conscientemente em sociedade, de forma a responsabilizar-se pela

questão ao buscar possíveis soluções. O MR 2017 baseou-se num documento anterior, o MR 2011, que foi criado com a assessoria do Instituto Paulo Freire, em 2011. Em 2011 o documento referência apostou na ideia de elaborar um projeto eco-político-pedagógico em cada escola. Segundo o MR:

A dimensão “eco” é inserida na identificação do PPP pela metodologia do Instituto Paulo Freire, assessoria externa responsável por todo processo de construção da primeira versão do Marco Referencial (2011) (Sorocaba, 2017, p. 23).

O MR elaborado em 2017, com base no documento construído em 2011 elenca os princípios norteadores do processo educacional, sendo um deles a prática democrática. Cabe destacar que no histórico de construção do MR 2017 esse anseio é destacado:

Destaca-se que, o início do processo de construção do Marco Referencial (1ª versão) articula-se com a sistematização da Leitura de Mundo das equipes escolares, contemplando especificidades das comunidades e dos bairros, conseqüentemente, dos sujeitos da localidade. Ocorre que durante o processo, as estratégias para diálogos com as instituições educacionais não foram suficientes, resultando num trabalho que não caracterizou totalmente os anseios e as reais necessidades da rede de ensino, naquele momento. Como consequência, a versão finalizada tornou-se mais um documento burocrático do que, propriamente, representativo e de subsídio ao trabalho pedagógico (Sorocaba, 2017, p. 21).

Isso posto, contextualiza-se a forma que o MR 2017 foi pensado:

O presente documento, intitulado Marco Referencial da Rede Pública Municipal de Sorocaba, cujos principais objetivos serão explicitados mais adiante, é fruto do trabalho coletivo, e o que se apresenta pode-se dizer que foi feito, literalmente, a muitas mãos e vozes, tendo à frente da coordenação dos trabalhos um Comitê Executivo que desde sua instituição recebeu como demanda promover a articulação e a ampla discussão para atualização do Marco Referencial garantindo a participação de todos (Sorocaba, 2017, p. 10).

Uma vez destacado o contexto no qual o MR 2017 foi atualizado, segue-se com o objetivo proposto nessa dissertação, identificando no documento os termos (Tabela 3):

Tabela 3 — Entrada dos termos pesquisados no MR 2017

Sustentabilidade	EA	Mídia	Recursos midiáticos	EM
20	19	5	1	0

Fonte: elaboração própria.

Observa-se, mediante números mostrados, que os termos são recorrentes. Assim, pressupõe que, em termos de ideal, o MR indica formas de contextualizar os termos, ainda que não haja garantia de desdobramento nos documentos escolares.

4.4 Dados categorizados no MR Sorocaba

Elencar-se-á a ocorrência do termo sustentabilidade na íntegra, seguida de reflexão posterior. Não foram registradas, aqui, as vezes que o termo apareceu em títulos ou relacionado a outras fases da educação básica que não o ensino fundamental (anos finais). No histórico do MR 2017:

Na esteira desse processo, Sorocaba, terra de localização privilegiada e de uma diversidade múltipla, ainda necessita enfrentar vicissitudes sociais como geração de empregos e de mais renda, atendimento escolar para toda a demanda de Educação Básica e sustentabilidade para sua população e suas necessidades, entre outra (Sorocaba, 2017, p. 24). A Secretaria da Educação do Município de Sorocaba, reconhecendo a importância do exercício da responsabilidade social frente à sustentabilidade, visando conciliar as esferas educacionais, ambientais e sociais, apontando a necessidade da reflexão sobre as práticas sociais e educacionais, tendo em vista a degradação do meio ambiente, apresenta as concepções acerca do conceito de EA e sustentabilidade como subsídios necessários para a construção de uma educação de qualidade social (Sorocaba, 2017, p. 39).

Mediante registro, esse olhar do MR 2017 converge com a ideia de desenvolvimento sustentável, voltado para atender não somente o aspecto econômico, idealizando as concepções de EA e sustentabilidade como premissas de uma educação de qualidade, mas também os aspectos sociais. Complementando essa ideia, discorre-se sobre a compreensão do termo sustentabilidade como necessário para entender o sentido das coisas e da vida cotidiana, da seguinte forma:

2 Sustentabilidade. O tema da sustentabilidade originou-se na economia (“desenvolvimento sustentável”) e na ecologia, para inserir-se definitivamente no campo da educação, sintetizada no lema “uma educação sustentável para a sobrevivência do planeta”, difundido pelo Movimento pela Carta da Terra na Perspectiva da Educação e pela Ecopedagogia. O que seria uma cultura da sustentabilidade? Esse tema deverá dominar muitos debates educativos das próximas décadas. O que estamos estudando nas escolas? Não estaremos construindo uma ciência e uma cultura que servem para a degradação e deterioração do planeta? (Sorocaba, 2017, p. 41).

Na sequência, o documento reafirma que não há possibilidade de desenvolvimento sustentável sem sociedade sustentável, destacando a escola como instituição fundamental para a formação novos conhecimentos:

O paradigma da sustentabilidade implica na construção de novos valores, conhecimentos e aprendizagens, nesse sentido a comunicação, a sensibilização, a mobilização e a formação da comunidade de vida do planeta e o papel da EA tem sobressaído desde a década de oitenta (Sorocaba, 2017, p. 42)

Para dar suporte às escolas, o MR 2017 indica a elas o estudo da Carta da Terra, documento elaborado durante a ECO-92:

Dessa forma a Rede Municipal de Sorocaba acredita que essa dinâmica seja possível, através do estímulo à consciência e reflexão frente à EA e à sustentabilidade, validando com o prólogo da Carta da Terra a ideia: Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro. À medida que o mundo torna-se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro reserva, ao mesmo tempo, grande perigo e grande esperança. Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio de uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos nos juntar para gerar uma sociedade sustentável global fundada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade de vida e com as futuras gerações (*apud* Sorocaba, 2017, p. 42).

Ainda sobre a Carta da Terra, as outras vezes que o termo sustentabilidade aparece, reforça-se a necessidade que seu conceito vai muito além do aspecto econômico:

É gradualmente significativo o número de pessoas, organizações e comunidades que estão descobrindo as possibilidades para a disseminação da Carta da Terra, no sentido de ser, um dos possíveis instrumentos para a propagação da reflexão frente à EA e à consciência frente ao conceito prático de sustentabilidade. Avançar o estudo da sustentabilidade ecológica e promover a troca aberta e a ampla aplicação do conhecimento adquirido. Promover a contribuição das artes e humanidades, assim como das ciências, na educação para a sustentabilidade (Sorocaba, 2017, p. 44-46).

Na sequência, o MR 2017 destaca que as escolas da RMES devem utilizar a Carta da Terra em seus PPP, planos de ensino e demais documentos pedagógicos deixando claro que, ao menos do ponto de vista referencial, espera-se que essa proposta seja implementada nas escolas, invocando outros documentos normativos

para justificar essa visão ideal de sustentabilidade, conforme segue no texto na íntegra:

Dessa forma, corroboramos com o documento, no sentido de também acreditar que o “nosso tempo seja lembrado pelo despertar de uma nova reverência face à vida, pelo compromisso firme de alcançar a sustentabilidade, a intensificação da luta pela justiça e pela paz e a alegre celebração da vida” (BRASIL, 2000, p. 7). Concebendo a EA nesses panoramas e a sustentabilidade como avanços tanto econômicos, quanto sociais, quanto ecológico, a Rede Municipal de Sorocaba, procura promover discussões e ações, inclusive a alteração de leis, acerca das atitudes sustentáveis, junto a toda comunidade escolar, possibilitando identificação, reflexão e ação frente aos problemas da instituição educacional, em nível micro e nível macro. [...] em consonância com os aspectos destacados na CF (1988) e LDBEN (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB, 2013), se apresenta como um indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, fundamentada em princípios de cidadania e dignidade da pessoa, o que implica apoiar-se em valores como: igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (Sorocaba, 2017, p. 55-56).

Nota-se, diante do exposto, um esforço significativo do Comitê Executivo responsável pela elaboração do MR 2017 em evidenciar sustentabilidade para além de aspectos econômicos, bem como em incentivar esses desdobramentos nas escolas.

No que se refere à EA política, esclarece-se que, nesta categorização, não se pretende repetir o termo EA, quando este já tenha sido posto na categoria anterior. Não foram registradas, aqui, as vezes que o termo apareceu em títulos ou relacionado a outras fases da educação básica que não o ensino fundamental (anos finais).

Em cinco momentos, os termos EA e sustentabilidade aparecem juntos ou bem próximos, os quais já foram discutidos na categoria anterior. A seguir, apresenta-se o suporte teórico adotado para reflexão do termo EA, baseado essencialmente Diretrizes Curriculares para EA e a Carta da Terra, além de destacar a importância de ofertar EA em todos os níveis de ensino, conforme preconizam as diretrizes.

De forma específica, enquanto educação política, observou o seguinte fragmento:

Verifica-se que, na práxis pedagógica, a EA envolve a compreensão: [...] de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, onde cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se inserem (Sorocaba, 2017, p. 41).

Em continuidade o documento expressa preocupação com o tempo presente e futuro, bem como com todas as espécies, o que denota também um posicionamento ao declarar:

[...] a finalidade da EA, de acordo com as Diretrizes é estimular interações mais equilibradas entre os seres humanos e os demais seres que habitam o Planeta, a fim de construir um presente e um futuro sustentável, sadio e socialmente justo. A EA é concebida como um processo, que prossegue por toda a vida, aprimora-se e incorpora-se a novos significados sociais e científicos. Seu despertar deve iniciar desde a primeira infância e para que possa continuar transcorrendo e prosseguindo nas modalidades educativas e ramos científicos, é necessária a manutenção de um vínculo comum e verdadeiramente conexo com elas, respeitando a liberdade da comunidade escolar, para construir o conteúdo pedagógico a ser desenvolvido (Sorocaba, 2017, p. 40).

Por fim, a última citação relacionada à EA sugere que a RMES está alinhada ao pensamento de Reigota (2008), que diz a EA, enquanto perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas, ressaltando também uma escolha política referente ao tema:

[...] na parte diversificada do currículo, será incluída, a partir da quinta série [sexto ano], o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, além disso, os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a EA de forma integrada aos conteúdos obrigatórios [...] (Sorocaba, 2017, p. 76).

Para implementar essa forma de conceber a EA, buscou-se verificar por quais meios o MR 2017 indica que isso seja feito. No decorrer do MR 2017 explicitamente aparece a indicação do uso de mídias e recursos midiáticos como meio de aprendizagem:

Para isso, é necessário que haja o comprometimento de todos os atores envolvidos na gestão do processo de formação continuada para o uso das novas tecnologias e mídias na educação. São esses atores os principais responsáveis para que os novos recursos tecnológicos façam parte do cotidiano da instituição educacional. O educador tem a tarefa de problematizar os conteúdos que a mídia e as tecnologias trazem para o processo de ensino e de aprendizagem (Sorocaba, 2017, p. 50).

Sobre recursos midiáticos, cabe mencionar que a meta 9 do PME estabelece a inclusão da utilização de recursos midiáticos, fato já comentado anteriormente. Não aparece nada relacionando à EA e às mídias no MR 2017.

Visto que o MR trata de uma referência já desatualizada, ainda que ainda vigente, percebe-se a necessidade de verificação de orientações específicas emitidas pela SEDU por meio de seus cadernos de orientações, documentos que serão analisados a seguir.

4.5 Caderno de Orientação da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba nº 05 e nº 18

O Caderno de Orientação nº 05 (CO nº 05) foi elaborado pela SEDU, em 2015. Seu objetivo foi definir as diretrizes que nortearão a construção dos PPPs das escolas de Sorocaba. A partir das reflexões feitas pelos profissionais da RMES em torno dos referenciais teóricos escolhidos para elaboração do primeiro MR, a SEDU sentiu a necessidade de criar as referidas diretrizes. Na apresentação do CO nº 05, esclarece-se que os PPPs das escolas deveriam respeitar o ideário da política educacional da SEDU, alicerçado em três pilares: Educação de Qualidade para Todos (Educação inclusiva); Educação Humanista e Gestão Democrática (CO nº 05, 2015). Se o MR esclarece conceitualmente e filosoficamente o ideal da RMES, o CO nº 05 explica tecnicamente os procedimentos para que os PPPs se concretizassem no chão da escola em consonância com o MR.

Posto o contexto, a Tabela 4 sistematiza os termos encontrados no documento:

Tabela 4 — Entrada dos termos pesquisados no CO nº 05

Sustentabilidade	EA	Mídia	Recursos midiáticos	EM
0	1	2	1	0

Fonte: elaboração própria.

Os termos EA, mídias e recursos midiáticos apareceram nos anexos 05 e 06 do CO nº 05, reproduzindo na íntegra a resolução CNE/CEB nº 07/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, e o parecer CNE/CEB nº 07/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ambos os documentos são do Conselho Nacional de Educação e, portanto, ainda que inseridos em documentos oficiais municipais, não tratam da questão-tema específica desta dissertação e nem pontuam algo com foco em EA e EM.

O Caderno de Orientação nº 18 (CO nº 18), criado pela SEDU (sem especificação de qual divisão), traz orientações básicas relacionadas ao cotidiano, sendo um documento de apoio das instituições educacionais ao longo do ano letivo. No documento, foram encontrados os seguintes termos (Tabela 5):

Tabela 5 — Entrada dos termos pesquisados no CO nº 18

Sustentabilidade	EA	Mídia	Recursos midiáticos	EM
1	7	0	0	0

Fonte: elaboração própria.

O termo sustentabilidade apareceu no tópico referente à educação para as relações étnico raciais, da seguinte forma:

[...] debater sobre o que podemos aprender com povos indígenas, em relação à sustentabilidade, por exemplo, como poderíamos aprender a nos sentir parte da terra e a cuidar melhor dela, tal como fazem e valorizam as sociedades indígenas (Sorocaba, 2025a, p. 141).

Tal como colocado, nota-se o incentivo para que os educadores valorizem as diferenças étnicas e culturais, demonstrando que há outras formas de se relacionar com o planeta, para além dos aspectos econômicos, sugerindo aproximação com o desenvolvimento do conceito de EA, ainda que o termo não tenha aparecido explicitamente no corpo do texto.

Descreveu-se anteriormente de que forma os documentos norteadores da RMES previam os termos escolhidos a partir dos agrupamentos. Em seguida, registra-se a mesma metodologia para verificação dos documentos do chão da escola, a saber: os PPPs e os PEs.

5 APLICABILIDADE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SOROCABA

Nas escolas são elaborados dois documentos que norteiam a prática pedagógica conforme os documentos estruturantes da RMES, o PPP e os PEs. Estes foram analisados a fim de observar a aplicabilidade das políticas de EA nos documentos oficiais da escola.

5.1 Documentos: PPP e PEs — Escola A

Na verificação do PPP da escola A, consta que o documento se baseou na instrução da SEDU e no MR 2017. Seguindo a metodologia proposta, referente aos termos relevantes desta pesquisa, observa-se a tabela abaixo (Tabela 6):

Tabela 6 — Entrada dos termos pesquisados no PPP da Escola A

Sustentabilidade	EA	Mídia	Recursos midiáticos	EM
1	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria

Entre os termos escolhidos, apenas sustentabilidade apareceu no corpo do texto do PPP, inserido no título Princípios Norteadores da Prática Pedagógica. Abaixo, registra-se o trecho na íntegra em que o termo foi utilizado:

Estéticos: baseados na sensibilidade, na criatividade, na ludicidade e na diversidade da manifestação artística e cultural, sempre comprometido com a sustentabilidade do planeta. Neste sentido, valorizamos a construção da autonomia, em seu sentido estrito, ou seja, através de aquisições que permitirão à criança realizar sozinhas condutas que a levem a graus maiores e melhores de independência, e também em seu sentido amplo: a autonomia do pensamento, independente das opiniões alheias, com liberdade e responsabilidade (Escola Municipal Prof. Flávio de Souza Nogueira, 2023c, p. 19).

Entende-se, pela contextualização da citação, que a sustentabilidade pontuada não está somente vinculada a aspectos econômicos, mas expressa outros valores necessários à formação dos estudantes. Visto que não foram encontrados outros termos, as demais categorias não serão verificadas neste PPP.

PE é o documento pedagógico inserido no PPP e sua organização e execução cabem ao professor que ministra a disciplina. A divisão proposta em todos os planos

de ensino analisados da escola A foi: objetivos gerais e específicos; conteúdo programático; metodologia de ensino; recursos didáticos, avaliação e bibliografia. Abaixo, a Tabela 7 elenca os principais pontos notados em cada disciplina:

Tabela 7 — Entrada dos termos pesquisados nos PEs da Escola A

Componente Curricular	Sustentabilidade	Educação Ambiental	Mídia	Educação Midiática
Língua Portuguesa	0	0	8	0
Matemática	0	0	0	0
História	0	0	0	0
Geografia	0	0	0	0
Ciências	1	0	0	0
Arte	0	0	0	0
Inglês	0	0	0	0
Ensino Religioso	0	0	0	0

Fonte: elaboração própria.

A única vez que o termo sustentabilidade apareceu foi no PE de Ciências, como objetivo específico, da seguinte forma:

Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável (Escola Municipal Prof. Flávio de Souza Nogueira, 2023a, s. p.).

No agrupamento sugerido na metodologia desta pesquisa, entende-se que o objetivo acima citado está condizente com a sustentabilidade, considerando aspectos econômicos por registrar consumo e eficiência, além de prever propostas sobre consumo responsável.

No PE de Língua Portuguesa, o termo mídia apareceu oito vezes como objetivo geral. O termo se repetiu nos quatro bimestres do 9º ano. O primeiro objetivo geral relatou:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multisemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (Escola Municipal Prof. Flávio de Souza Nogueira, 2023b, s. p.).

Neste objetivo, ainda que apareça o termo mídia, este não está como meio de aprendizagem, mas sim como recurso didático. E em seguida, o segundo objetivo geral diz:

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Escola Municipal Prof. Flávio de Souza Nogueira, 2023b, s. p.).

Já neste segundo objetivo geral o termo mídia apareceu associado aos verbos mobilizar e produzir, indicando seu uso no processo de aprendizagem. Nos demais PEs, os termos não apareceram, no entanto, a seguir, elencam-se informações relevantes contidas nos PEs e em proximidade com o tema e problema tratado nesta dissertação. Tais informações foram escolhidas por possibilitar a interface EA e mídias, apesar de pontual (Quadro 5).

Quadro 5 — Informações contidas nos PEs próximas de EA e mídias da Escola A

(continua)

Disciplina	Aulas/semana	Planos disponíveis	Objetivo Específico	Objetivo Geral	Recursos Didáticos	1º Bimestre	2º Bimestre
PE Língua Portuguesa	6	Todos os bimestres do 9º	-	Leitura, escuta e produção textual; análise ética; uso de mídias; leitura crítica de textos multimodais	-	Fake News e pós-verdade; Redes sociais; editorial	Linguagem verbal e não verbal em textos multimodais
PE Matemática	6	1º bimestre do 6º, 7º e 9º	-	-	-	-	-
PE História	3	1º bimestre do 6º, 8º e 9º	-	-	Livro, fontes primárias e secundárias	-	-
PE Geografia	6º e 8º / 4 7º e 9º / 3	1º e 2º bimestre do 6º, 7º e 8º	Compreender conceitos como lugar, paisagem, território, rede e escala	Compreender o lugar onde vive, com foco em cidadania e ética e	-	Formação territorial do Brasil; Regionalização brasileira;	Localização, clima, relevo, hidrografia e vegetação;

Quadro 5 — Informações contidas nos PEs próximas de EA e mídias da Escola A

(conclusão)

Disciplina	Aulas/semana	Planos disponíveis	Objetivo Específico	Objetivo Geral	Recursos Didáticos	1º Bimestre	2º Bimestre
				formação crítica da realidade mundial, nacional e regional.	-	Características geográficas e desastres ambientais.	-migrações e diversidade; - regionalização clássica dos continentes.
PE Ciências	4	Todos os bimestres do 6º e 7º	-	Analisar o uso da tecnologia e seus impactos ambientais	-	Formação territorial do Brasil; Regionalização brasileira; Características geográficas	Livro, vídeos, modelos físicos/virtuais, imagens, reportagens
PE Artes	2	1º bimestre do 6º			Lousa digital, caixa de som, celular	Migrações e diversidade	
PE Ensino Religioso	1	1º bimestre do 9º	Interpretação de textos e imagens	-	Livro, fontes primárias e secundárias	Localização, clima, relevo, hidrografia e vegetação	-
PE Inglês	2	1º bimestre de todos os anos e 2º bimestre do 6º, 7º e 9º	6º Ano: Produzir textos (HQs, cartazes, blogs), explorar apps e ambientes virtuais 9º Ano: Argumentação oral e escrita	-	Vídeos, livros	-	-

Fonte: elaboração própria.

Em relação à disciplina de Geografia, constatou-se se que os planos do 1º e 2º bimestres dos 6º e 7º anos eram idênticos; já nos 8º anos foi identificada diferença apenas nos objetivos específicos. Não foram localizados os PEs dos 3º e 4º bimestres e absolutamente nada referente ao 9º ano.

Em Artes, nas turmas de 7º e 8º anos, não se notou nenhum aspecto que pudesse vincular a temática à EA, embora facilmente a disciplina pudesse dialogar tanto com EA quanto com EM. A metodologia utilizada, por exemplo, foi registrada como apreciação sonora de vídeos/imagens. Geografia e Artes foram os primeiros PEs verificados, e já chamou atenção o fato de não se encontrar os planos em determinados anos ou estarem repetidos, fato este recorrente em todas as disciplinas.

Em Matemática, não houve referência a nenhum dos termos verificados nesta pesquisa; somente os PEs do 1º bimestre dos 6º, 8º e 9º anos foram encontrados. Em Língua Portuguesa, houve menção ao termo mídias, porém ocorreu de forma repetida, porque o objetivo geral dos 4 (quatro) bimestres do ano letivo foi o mesmo.

Em Ensino Religioso, a metodologia e os objetivos eram os mesmos em todos os bimestres. Observou-se também, pelo nome da professora, que ela leciona História e Ensino Religioso.

Já em História, verificou-se ausência do PE do 7º ano, e os planos verificados estavam incompletos no que se refere à estrutura básica.

No PE Ciências, um dos professores descreveu habilidades do Currículo Paulista como conteúdo, a saber: EF08CI05 e EF08CI06, referentes à avaliação de fontes de energia. A seguir, registra-se a verificação da escola B.

5.2 Documentos: PPP e PEs — Escola B

No dia 29/04/2025, a orientadora pedagógica⁸ da escola B compartilhou, por e-mail, o *drive* da escola. Nesse *drive*, foram encontrados o PPP da escola e os PEs de 2024. Apresenta-se, a seguir, a verificação (Tabela 8):

Tabela 8 — Entrada dos termos pesquisados no PPP da Escola B

Sustentabilidade	EA	Mídia	Recursos midiáticos	EM
2	8	2	0	0

Fonte: elaboração própria.

⁸ Em 2024, o diretor escolar autorizou a pesquisa; no entanto, ele exonerou de seu cargo no final de 2024, e a escola ficou os primeiros meses de 2025 sem direção escolar. Por esse motivo, os trâmites relacionados à pesquisa foram tratados com a orientadora pedagógica.

O contexto de EA apareceu cinco vezes e abaixo foi feita a verificação. As três outras vezes estavam em títulos e bibliografia e, por isso, não foram analisadas. Considerando as categorias propostas, notou-se o seguinte:

5.2.1 Sustentabilidade considerando aspectos econômicos

O termo apareceu pela primeira vez, em um capítulo chamado Marco Conceitual, dentro do tópico EA. No CO nº 05, o marco conceitual foi definido como o ideal geral da instituição, sua utopia, ou seja, reflete a escolha do grupo coletivo no que se refere a todo processo educacional. Sustentabilidade apareceu dessa forma: “A inclusão de saberes, práticas e conhecimentos voltados à sustentabilidade, no cotidiano do ambiente escolar, precisa ir além de uma abordagem pontual ou de sua formalização no Projeto Político-Pedagógico” (Escola Municipal Dr. Getúlio Vargas, 2025). Apreendeu-se, pela verificação, que, ao tratar de sustentabilidade, não é possível verificar se esta é relacionada economicamente ou não, já que pelo texto foi solicitada uma prática para além da teoria, pontuado que não basta mencionar a palavra sustentabilidade no papel. Já na segunda vez que o termo aparece, evidenciou-se que a intenção é que ele seja trabalhado nas aulas para além do aspecto econômico. Abaixo, na íntegra:

[...] a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece possibilidades importantes ao integrar a sustentabilidade entre as competências gerais, tais como a responsabilidade, a empatia, o conhecimento científico, o pensamento crítico e o compromisso com a coletividade (Escola Municipal Dr. Getúlio Vargas, 2025, p. 50).

A BNCC (2017) elencou as 10 competências gerais para a educação básica. Embora o termo *sustentabilidade* não tenha sido mencionado de forma explícita, destacou-se a importância de valores como responsabilidade e empatia, a fim de posicionar-se eticamente em relação ao cuidado com o planeta, considerando que isso deve ser feito com base em conhecimento científico e consciência crítica. Assim, entendeu-se que a escola B, ao tratar sustentabilidade em sala de aula, o trabalha de formas estendidas e não somente pelo viés econômico.

5.2.2 EA como educação política

No primeiro apontamento do termo, evidenciou-se a intenção de trabalhar EA como educação política, ao afirmar que a crise ecológica exige responsabilidade da escola em relação à formação do seu estudante:

A educação ambiental deve ser compreendida como prática política, ética e cultural que visa à formação integral de sujeitos capazes de compreender criticamente a crise ecológica global e local, e agir em favor da justiça socioambiental. Essa abordagem exige da escola o compromisso com uma formação que articule sensibilidade, criticidade e ação coletiva (Escola Municipal Dr. Getúlio Vargas, 2025, p. 48).

Verifica-se, acima, uma chamada para o desenvolvimento de valores e a articulação de ação coletiva como forma de alinhar-se em favor da justiça ambiental. Acrescenta-se que a escola B foi a única, entre as três escolas analisadas, a apresentar um tópico específico em EA, o que reflete um posicionamento político, no sentido de formalizar a necessidade de que a temática seja desenvolvida demandando posicionamento e o primeiro passo para isso é o planejamento. Reforça-se, numa segunda aparição do termo, a oportunidade que o tema oferece de questionar as estruturas de poder, inclusive políticas:

A educação ambiental crítica parte exatamente desse princípio: não se limita à transmissão de conteúdos sobre reciclagem ou economia de recursos, mas promove o questionamento das estruturas de poder que sustentam a degradação ambiental e a exclusão social (Escola Municipal Dr. Getúlio Vargas, 2025, p. 48).

Lembremo-nos de que a degradação ambiental afeta diferentes grupos sociais e de maneiras diferentes, sendo que os mais necessitados economicamente são os que mais sofrem, por exemplo, como nos casos de enchentes registrados em Sorocaba⁹. Em seguida, na terceira aparição do tema, pontuou-se:

O Brasil, país de mega biodiversidade e enorme riqueza sociocultural, enfrenta paradoxalmente índices alarmantes de devastação ambiental, motivada, em grande medida, pelo avanço de um modelo de desenvolvimento baseado no extrativismo predatório, na financeirização da natureza e na invisibilização dos modos de vida tradicionais. Ailton Krenak (2019) critica esse modelo ao afirmar que “civilizaram-nos para a morte”, ou seja, para um

⁹ A pesquisa de Ferranti e Profeta (2024) verificou que a maior parte de notícias relacionadas ao Rio Sorocaba referem-se a enchentes, inclusive dando a entender que o rio seria um “problema” justamente por esse motivo.

modo de viver que se separa da Terra e destrói as condições de existência das futuras gerações. Ao trazer essas reflexões para o ambiente escolar, a educação ambiental torna-se um potente instrumento de resistência e reexistência (Escola Municipal Dr. Getúlio Vargas, 2025, p. 49).

Nota-se a intenção do documento de reflexão não somente no tocante a Sorocaba, mas também ao Brasil, problematizando a situação ambiental e modo de produção econômica, que afetam diretamente os povos tradicionais e as gerações futuras, sendo essa relação, sim, política. Finalizando, descrevem-se a quarta e quinta vez que o termo apareceu:

Como afirma Loureiro (2006), a educação ambiental deve ser política, emancipatória e intercultural, promovendo o diálogo entre os diferentes saberes. Isso significa, por exemplo, estudar o bioma em que a escola está situada, conhecer os rios, as nascentes, a fauna e a flora locais, escutar histórias de agricultores, anciãos e guardiões da terra, compreender os conflitos ambientais que afetam a região. Portanto, promover uma educação ambiental crítica, interseccional e transformadora é contribuir para a formação de sujeitos conscientes de seu papel na construção de um futuro mais justo, equitativo e sustentável. É cultivar o que Krenak (2019) chama de “ideias para adiar o fim do mundo”, reencantando a relação com a Terra e reconstruindo a escola como espaço de vida, de afeto e de esperança (Escola Municipal Dr. Getúlio Vargas, 2025, p. 50).

Aqui, afirmou-se diretamente que o interesse em desenvolver EA no sentido político, como aspecto de transformação da sociedade, do sujeito e do meio ambiente, inclusive relacionando a EA ao criticismo, amparado na chamada EA crítica (EAC). Para Sauvé (2005), a EAC concebe o meio ambiente como possível objeto de transforma o e lugar de emancipa o, sendo seu objetivo intrínseco a desconstru o de realidades socioambientais, visando transformar o que causa problemas. Seguidamente, verificou-se a apari o do termo m dia.

6 MÍDIA E RECURSOS MIDIÁTICOS COMO MEIO DE APRENDIZAGEM

A primeira aparição do termo, na íntegra, foi registrada assim:

Autores como Silveira (2019), Henry Jenkins (2009) e Sherry Turkle (2017) alertam para os impactos do uso excessivo e acrítico das mídias digitais, que podem gerar dispersão, superficialidade, exclusão digital, dependência tecnológica e enfraquecimento das relações interpessoais presenciais. Como afirma Turkle (2017), é preciso “reaprender a conversar” em um mundo onde a comunicação mediada por telas muitas vezes substitui o diálogo real, afetando a empatia, a escuta e o vínculo humano (Escola Municipal Dr. Getúlio Vargas, 2025, p. 56).

Antes dessa afirmação, o PPP B (2024) conceituou cultura digital e justificou o uso massivo das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nas escolas, a partir do contexto da pandemia de Covid-19, em conformidade com o Parecer CNE/CP nº 05/2020, que explicitou a necessidade de garantir a continuidade dos vínculos pedagógicos e afetivos entre estudantes, professores(as) e famílias, ainda que mediada pelas tecnologias digitais, reafirmando o direito à educação como condição essencial para a cidadania e a dignidade humana. No entanto, a citação mostrou que a escola precisa problematizar esse uso, no caso, das mídias digitais, para não correr o risco de supervalorizar o que está nas telas em contraponto com a vida real. Quer dizer, se for usar mídias para o processo de ensino e aprendizagem, que o faça de forma reflexiva, como indicado intencionalmente nesse parágrafo; tratou-se mais em como fazer e não como meio de aprendizagem. Em continuidade, na segunda vez, diz o seguinte:

Cabe à escola, portanto, garantir o acesso equitativo às tecnologias, desenvolver a competência digital crítica dos estudantes e promover um uso ético, responsável e reflexivo das mídias e dispositivos conectados (Escola Municipal Dr. Getúlio Vargas, 2025, p. 57).

Nessa citação, reforça-se a percepção de que a escola estava preocupada em como usar os dispositivos e não necessariamente em enfatizar as mídias como meio de aprendizagem, o que pode ser um processo anterior ao uso efetivo. No PPP da escola B, a EA não apareceu nenhuma vez vinculada às mídias ou EM, como no agrupamento sugerido anteriormente; assim, seguiu-se para verificação dos PEs.

A divisão proposta em todos os PEs analisados da escola B foi: componente curricular, habilidades, objetos de conhecimento e descrição das atividades/recursos

utilizados. Os termos escolhidos para verificação não foram relacionados em nenhum momento e, por esse motivo, não foi feito o quadro de identificação. Observou-se, porém, que a interface com mídias e EA aparece de forma pontual e não integrada, conforme o Quadro 6:

Quadro 6 — Informações contidas nos PEs próximas de EA e mídias da Escola B

(continua)

Disciplina	Planos disponíveis	Objeto de conhecimento	Habilidades ¹⁰	Recursos Didáticos	Descrição de atividades
PE Língua Portuguesa	Todos os bimestres do 6º e 9º	Leitura, escuta e produção textual; análise ética; uso de mídias; leitura crítica de textos multimodais.	EF69LP29 - Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica (reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia, esquema, infográfico, relatório, relato multimidiático de campo, entre outros) e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.	Vídeos e outros materiais multimídia	-

¹⁰ Conforme a BNCC (2017), a estrutura descritiva das habilidades é identificada por um código que carrega letras e números (ex.: EF01LP05 – Ensino Fundamental, 1º Ano, Língua Portuguesa, habilidade 5).

Quadro 6 — Informações contidas nos PEs próximas de EA e mídias da Escola B

(continuação)

Disciplina	Planos disponíveis	Objeto de conhecimento	Habilidades	Recursos Didáticos	Descrição de atividades
PE Matemática	Todos do 6º e 8º anos	-	-	-	-
PE História	Todos do 6º e 9º anos.		(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.	Vídeos, documentários e filmes.	Discussão de vídeos e documentários sobre arqueologia e as formas de construção do conhecimento histórico. Discussão e relatório de filme sobre a história recente do Brasil.
PE Geografia	Todos os bimestres do 6º ao 9º ano	Todos os objetos da unidade temática "Natureza, ambientes e qualidade de vida".	EF06GE07: Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades. (EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente a partir do Sistema Colonial implantado pelas potências europeias e analisar as consequências políticas, econômicas, sociais, culturais e ambientais para diferentes países.	Material digital do Centro de Mídias de SP. Vídeos sobre o tema da globalização.	Análise de documentários e resenha Análise e discussão sobre os temas, por meio de documentários.
PE Ciências	Todos os bimestres do 6º e 7º / 1º bimestre do 8º e 9º anos	Ação Humana e Impactos Ambientais. Doenças relacionadas com a degradação ambiental Clima e tempo.	(EF07CI08) Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema	Filme: A era do gelo 4	

Quadro 6 — Informações contidas nos PEs próximas de EA e mídias da Escola B

(conclusão)

Disciplina	Planos disponíveis	Objeto de conhecimento	Habilidades	Recursos Didáticos	Descrição de atividades
		Previsão do tempo (cole- tas de dados) e instrumen- tos de medi- das. Fatores climáticos. O ser hu- mano e as alterações climáticas. Negacio- nismo cientí- fico. Esta- ções do ano. Disponibili- dade de alimentos de acordo com as estações.	afetam suas popu- lações, podendo ameaçar ou provo- car a extinção de espécies, altera- ção de hábitos, mi- gração etc.		-
PE Artes	Todos os bi- mestres do 6º ano	Natureza e parâmetro do som	(EF06AR03) Anali- sar situações nas quais as modalida- des das artes visu- ais se integram ao audiovisual (ci- nema, animações, vídeos etc.) e ao design gráfico (ca- pas de livros, ilus- trações de textos diversos etc.).	-	Apreciação de ví- deos e áudios de manifestações musicais diver- sas.
PE Inglês	-	-	-	-	Textos sobre re- senha crítica de filmes.
PE Ensino Religioso	1º,2º e 3º bi- mestres do 9º ano				Exibição e dis- cussão de vídeos sobre diferentes perspectivas reli- giosas.
PE Educa- ção Física	Todos os bi- mestres do 7º e 9º anos	-	-	-	-

Fonte: elaboração própria.

Todas as disciplinas poderiam associar EA e mídias; no entanto, notou-se que isso não acontece, nem mesmo quando os objetos de conhecimento propiciam essa interação, principalmente as disciplinas de Geografia e Ciências.

6.1 Documentos: PPP e PEs — Escola C

A diretora escolar da escola C disponibilizou o PPP do período de 2017-2021; no entanto, o mesmo está incompleto e sem a estrutura estabelecida no MR (2017). Ao verificar o conteúdo, afirma-se que não foram encontrados nenhum dos termos categorizados nesta dissertação.

6.2 Criticidade dos documentos

6.2.1 Escola A

Observou-se, por meio dos PEs, muitas possibilidades de interações com EA e EM, conforme Tabela 5; no entanto, não foi possível identificar se isso de fato ocorreu na escola.

No PE Ciências, um professor listou como objetivos, na íntegra, as habilidades descritas no Currículo Paulista, evidenciando desconhecimento sobre conceitos e forma de elaboração do PE.

Não há histórico de quem elaborou o PPP, nem se houve reflexão da equipe escolar sobre a forma que este é produzido. Percebeu-se que não há um padrão de documento técnico de PE, já que cada professor entregou um formato próprio. A ausência deste padrão ficou evidente na estrutura e na ausência de PEs em várias disciplinas e bimestres, sugerindo que a entrega do documento é facultativa. Causou estranhamento também a não presença de dados referentes ao público estudantil atendido nos PEs, informação fundamental para elaboração do plano de aula, ainda que o cabeçalho apresentasse nome da escola, nome do professor, identificação das turmas e número de aulas.

Pontuschka (1987), ao analisar PEs específicos de Geografia, questionava: “quais as dificuldades que os professores têm em elaborar os planos com intencionalidade? Por que apresentam os planos de forma tão superficial?”. A mesma refletiu que problemas intrínsecos à educação escolar como baixa remuneração, má

formação inicial, falta de formação continuada, poderiam motivar tal prática. Reflete-se, porém, sobre o propósito concreto de se planejar uma aula. Os professores necessitam de uma devolutiva de seus superiores sobre o plano de ensino, para que este não se torne um documento “fantasma” e meramente burocrático. No caso, da RMES, o cargo responsável por essa análise é o de Orientação Pedagógica, conforme:

Art. 8º A orientação do trabalho pedagógico é exercida pelo Orientador Pedagógico com as seguintes atribuições:

- I – colaborar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e a colocá-lo em prática;
- II – orientar pedagogicamente o educador da instituição;
- III – responder pela formação contínua dos professores, coletiva e individualmente;
- IV – propiciar condições para a participação de todos os elementos da instituição em torno de seus objetivos educacionais;
- V – coordenar o planejamento pedagógico da unidade escolar e acompanhar sua execução;
- VI – assessorar a direção da escola quanto à organização do horário das aulas, à composição do calendário escolar, à tomada de decisões relativas às matrículas, transferências e agrupamento de estudantes;
- VII – acompanhar os processos de adaptação de estudantes transferidos, classificação e reclassificação de estudantes, assim como sua promoção e retenção;
- VIII – avaliar os resultados do ensino no âmbito da escola e propor reformulação, quando for o caso;
- IX – implementar programas e projetos da Secretaria da Educação;
- X – desenvolver seu trabalho em estreita consonância com a equipe de suporte pedagógico, a fim de garantir unidade de ação e uniformidade dos preceitos pedagógicos da rede municipal de ensino (Sorocaba, 2023b, p. 5).

A partir dos elementos postos na análise dos PEs e PPP da Escola A, a hipótese é de que a escola A timidamente trata de sustentabilidade e de educação ambiental.

6.2.2 Escola B

O PPP da escola B correspondeu a organização estrutural proposta no CO nº 05 e no MR 2017. Apresentou um ideal de EA, ainda que não tenha demonstrado como efetivar-se. Notou-se uma confusão em relação aos termos sustentabilidade e EA, já que foram relacionados como sinônimos e apareceram no mesmo parágrafo. O documento acatou a Lei Municipal nº 7.854/2006 e formalizou o termo EA em texto, no entanto, por estar no marco conceitual, apareceu como ideia utópica ou como algo a ser alcançado. Entendeu-se como positiva a menção, na medida que é preciso

começar e que seja no PPP, assim, hipoteticamente supõe-se que na escola B, a EA é desenvolvida nas disciplinas.

Cada professor dividiu os tópicos de uma forma, ainda que a estrutura fosse a mesma. Exemplo: A professora de geografia entregou todos os bimestres de um mesmo ano na mesma página reduzindo bastante os objetos de conhecimento trabalhados, já o professor de artes separou cada bimestre com uma página, possibilitando melhor visualização do plano como um todo, o que sugere necessidade de intervenção da orientação pedagógica, como na escola A.

Nos PEs de Geografia as habilidades trabalhadas repetiram-se no decorrer dos bimestres, de um mesmo ano de escolaridades, o que nos leva a reforçar a necessidade de devolutiva ao professor, para explicar o porquê foi trabalhada uma mesma habilidade no mesmo ano.

6.2.3 Escola C

No PPP apresentado pela escola C, não conta nenhum dos termos selecionados no escopo dessa pesquisa. O documento está datado de 2017-2021. A responsável pela escola encaminhou e-mail (Anexo B) justificando a desatualização. A escola C não apresentou nenhum PE, nem mesmo de anos anteriores.

6.2.4 Escolas D e E

As escolas D e E não autorizaram a pesquisa.

6.3 Documentos norteadores

Em relação ao PMES, verificou-se que este não apresenta metas e estratégias claras. Até mesmo a questão referente à participação dos cidadãos no processo de elaboração do PMES se perdeu, visto que não houve continuidade por meio de monitoramento de dados, conforme:

[...] após as leituras e entrevistas, na observação dos dados, evidenciou-se fragilidades quanto ao Conselho Municipal de Educação, quanto a mobilização da sociedade civil, quanto a indisponibilidade de dados e por consequência observa-se a descontinuidade do fluxo de monitoramento, do fluxo de avaliação e dos encaminhamentos para correção das metas

previstas do documento (PME) do município de Sorocaba /SP, pautadas na dimensão do controle social, no período de 2015-2020 (Almenara, 2024, p. 156).

Almenara (2024) atribui essas fragilidades à alternância de secretários de educação e até mesmo à troca do chefe do poder executivo do município, sugerindo, dessa forma, uma certa omissão, uma vez que os dados não foram fornecidos. Acrescenta-se a essa perspectiva de alternância a questão da alta rotatividade dos membros da equipe gestora das escolas. No Portal da Transparência de Sorocaba, identificou-se 39 membros da equipe gestora, entre diretor, vice-diretor e orientador pedagógico, não efetivos, em um universo de 157 escolas (Sorocaba, 2025b).

No que concerne a mídia, recursos midiáticos e EM, aparecem metas e estratégias relacionadas à infraestrutura das escolas, na tentativa de garantir acesso às tecnologias digitais, mas desprovidas de propostas pedagógicas que visam refletir sobre elas.

Registra-se também que o termo EA aparece com menos frequência do que o termo sustentabilidade, em alinhamento à Base Nacional Comum Curricular, que não cita EA, segundo Rosa, Kauchakje e Fontana (2024). Para Reigota (2008), a UNESCO, órgão das Nações Unidas, incentiva a mudança do termo EA para educação para o desenvolvimento sustentável; no entanto, existe uma resistência nos países latino-americanos a essa mudança, devido à não prioridade do aspecto econômico de qualquer projeto de desenvolvimento. Assim sendo, a adoção do termo EA indica multiplicidade de aspectos, opção não adotada explicitamente nos documentos oficiais de Sorocaba.

Quando o termo sustentabilidade aparece, tanto o PME quanto o MR 2017, os documentos reforçam aspectos para além do econômico. Nota-se também que, quando o termo aparece, ainda que seja posto como diretriz do PME e, quando desdobrado nas metas, proponha como princípio a formação humana, em nenhum momento o termo em si é debatido como objeto de conteúdo das práticas escolares, como conhecimento e conseqüente transformação na vida do estudante, seja em aspectos sociais, econômicos e políticos. Aparece, sobretudo, como uma necessidade de prática adotada em caso de expansão da rede física das escolas. Não é por acaso:

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado

e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras (Larrosa Bondia, 2002, p. 21).

Assim, é possível perceber com Larrosa Bondia (2002) e Reigota (2008) que ao escolher palavras para definir quem somos, o que fazemos, pensamos, percebemos ou sentimos e no caso, ao enfatizar sustentabilidade, não é decisão aleatória. As escolhas carregam sentidos e influenciam a forma como entendemos a realidade. Por isso, as disputas sobre quais palavras usar, quais significados prevalecem e quais termos são valorizados ou silenciados envolvem mais do que linguagem: envolvem também poder e formas de compreender o mundo, aqui ancorados na perspectiva do sistema capitalista, com ênfase no aspecto econômico.

Referente às mídias, para Buckingham (2022), o ideal é trabalhar com mídias, conforme abordagem em EM, ou seja, promover uma observação crítica do meio de comunicação e informação e não apenas acesso. Então, ainda que no PME Sorocaba apareçam estratégias vinculadas à implementação de recursos tecnológicos, práticas educativas e uso de tecnologias, registra-se que só ter acesso à tecnologia não é suficiente.

Diante do exposto, entende-se que haveria a necessidade de criação de metas e estratégias para garantir a efetivação da diretriz X. O PME Sorocaba deveria convergir com discussões civis sobre sustentabilidade, já que o Dicionário de Políticas Públicas (2015) aponta que, desde 1990, pelo viés teórico do movimento histórico, organizações não governamentais, grupos comunitários, setores do empresariado, pesquisadores científicos dedicados a proteção ambiental, entre outros, colocam-se no rumo da sustentabilidade ao considerar a proteção ambiental como dimensão fundamental da ação de governo.

Outro aspecto relevante é o fato de aparecer no PME que o PPP é condição para demonstrar a dimensão efetiva da democracia. No entanto, em notícia veiculada pelo *site* G1, afirma-se:

Quase 70 escolas públicas de Sorocaba-SP estavam com PPP desatualizado em 2024. Destas, três escolas municipais da cidade não possuíam o documento no ano passado. Os números são do Censo Escolar 2024, divulgados no dia 9 de abril pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do INEP (Arruda; Pandori, 2024, n. p.).

Essa notícia condiz com a verificação feita nesta pesquisa, uma vez que os PPPs observados nesta dissertação estavam todos desatualizados, incompletos e em processo de construção. Ademais, percebe-se a não articulação entre as esferas administrativas responsáveis, porém é obrigação da escola buscar esse protagonismo junto à comunidade e junto às esferas administrativas hierarquicamente superiores:

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino (Veiga, 1998, p. 11-35).

O próprio MR 2017 foi criado na expectativa de atender a essa demanda escolar e, no documento, pontua-se a necessidade de diálogo, ao propor:

No processo de diálogo entre a Instituição Educacional e o Sistema de Ensino, a construção do Marco Referencial deve expressar referenciais globais e, dialeticamente, peculiares do fazer pedagógico da rede municipal de ensino, associados ao projeto pedagógico de cada instituição escolar, naquilo em que cada qual planeja para o processo do desenvolvimento humano, social, cultural e cognitivo de cada sujeito. A partir daí o Marco Conceitual indica o rumo que a escola escolhe, apoiada em crenças e na cultura da coletividade envolvida; implica, portanto, em fundamentação para o projeto político da instituição educacional, da essência da existência da escola, bem como das perspectivas de seu percurso (Sorocaba, 2017, p. 21).

Segundo Deliberação CMESO nº 03/2020 (Sorocaba, 2020), que estabelece os documentos estruturantes que orientam as práticas pedagógicas, recursos, ações formativas e formulação das políticas públicas no âmbito da RMES, o PME, o MR 2017, o CO nº 05 e o CO nº 18 são documentos norteadores e representam o ideal educacional, elencam perspectivas teóricas, conceitos e bases filosóficas. No entanto, ao verificar os PPPs das escolas A, B e C, é nítido que somente ter os termos relacionados desta pesquisa nos documentos oficiais não é suficiente para que exista o desdobramento efetivo, mesmo que somente no "papel", na documentação pedagógica da escola. O CO nº 05 trouxe a informação que, desde 1996, a RMES propôs reflexões sobre o PPP e:

Em 2007, a Secretaria da Educação de Sorocaba firmou parceria com o instituto Paulo Freire e implementou na rede municipal o Programa "Escola Cidadã". Dentre as várias ações desenvolvidas pelo Programa, a atualização do PPP teve um destaque especial (Sorocaba, 2015a, p. 4).

Outro apontamento é que a lei municipal preconiza o desenvolvimento da EA, e obrigatoriedade de planejamento nas instituições escolares, porém, ao verificar o PPP da escola A, o termo nem sequer aparece; já no PPP da escola B, o termo apareceu, mas sem desdobramentos nos PEs. Conforme legislação do município de Sorocaba, a Lei nº 7.854/2006 diz:

Art. 8º As atividades vinculadas à Política Municipal de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação formal e não-formal, através das seguintes linhas de atuação inter-relacionadas.

V As escolas Municipais de ensino infantil, fundamental e médio deverão desenvolver junto ao planejamento de cada ano letivo um projeto interdisciplinar de educação ambiental específico com anuência de todo corpo docente, coordenação e direção e deverá estar à disposição de todo munícipe que solicite vista (Sorocaba, 2006, p. 3).

Nos PEs das escolas A, B e C, não houve ocorrência do termo EA, o que sugere que os professores não desenvolvem o tema e não têm conhecimento da própria lei municipal, que orienta:

Art. 11 - A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.
§ 1º - Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atenderem adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da política municipal de Educação Ambiental.

§ 2º - A direção e coordenação deverão dar ciência ao corpo docente sobre esta Lei a cada ano letivo durante o planejamento incentivando a elaboração de projetos de interdisciplinares (Sorocaba, 2006, p. 3).

Na lei acima citada, não há menção sobre fiscalização de aplicabilidade da EA como um todo, mas, de acordo com os documentos analisados, percebe-se que toda equipe escolar não tem conhecimento e não é cobrada pela efetivação do prescrito na lei, uma vez que, nos PEs, a EA não apareceu nem como projeto e nem de maneira interdisciplinar, mesmo havendo possibilidades (Tabelas 5 e 7). O propósito dessa dissertação foi trabalhar com as escolas e não sobre elas; ainda assim, ressalta-se a importância da apresentação dos PEs, mesmo que incompletos, uma vez que o documento inclusive é solicitado em casos de reconsideração dos resultados finais dos estudantes. A Deliberação CMESO nº 01/2001 normatiza:

Artigo 8º - O expediente de recurso deverá ser encaminhado à Secretaria da Educação e Cultura, até o 5º dia subsequente ao seu protocolo, instruído com os seguintes documentos:

b) plano de ensino do componente curricular objeto da retenção [...] (Sorocaba, 2001, p. 2).

A deliberação destaca a importância do PEs, uma vez que podem ser critério de julgamento para as promoções dos estudantes, conforme citado anteriormente. Se a escola não apresentar, sua classificação poderá ser contestada tanto pela comunidade quanto pela própria SEDU.

A não padronização dos documentos pedagógicos reflete a falta de conceituação teórica única para o RME, uma vez que os PEs da escola A não explicitam conteúdos, enquanto os da escola B trazem o termo objeto de conhecimento, fruto de terminologias da teoria construtivista e em consonância com o Currículo Paulista¹¹.

Embora os documentos oficiais façam menções claras referentes à EA, à sustentabilidade e até à educação para o desenvolvimento sustentável, os documentos das escolas timidamente citam a temática. Propõe-se, no próximo capítulo, metodologias que auxiliariam as equipes escolares a desenvolverem a EA relacionada às mídias.

¹¹ Informa-se que a RME aderiu ao currículo paulista, no entanto, em 2025, foi autorizada a elaboração de currículo próprio, prevista sua publicação como documento curricular preliminar no caderno de planejamento 2026.

7 POSSÍVEIS CAMINHOS: EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Conforme estimativas do INEP, Sorocaba atingiu 5,8 (numa escala que varia de 0 a 10), no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹² de 2023, 0,2 pontos a menos que o mesmo índice de 2021. Ainda assim, em 2023, Sorocaba ficou acima do índice da escola pública, calculado em 5,5.

Uma das escolas pesquisadas neste trabalho, a escola A, atingiu, em 2021, o índice de 6,7. entretanto, em 2023, não teve os dados divulgados. Esse dado é a média obtida através dos resultados atingidos na soma dos acertos das questões. Exemplo: para obter nível 8 em determinada questão, ou seja, desempenho máximo da escala de proficiência escolhida como critério para a prova que compõe os dados do IDEB, os estudantes deveriam diferenciar fatos de opiniões em artigos e notícias, uma vez que esta é uma das habilidades avaliadas em Língua Portuguesa. Nota-se que entender a diferença de fatos e opiniões, em um contexto de superabundância informacional, é uma urgência a ser ensinada aos jovens. Esse debate fundamenta a participação digital segura, distantes do discurso de ódio e da polarização nas redes sociais (Instituto Palavra Aberta, 2020).

Pontua-se essa questão para reafirmar a relevância da escola discorrer sobre EA com mídias. O tema interdisciplinar é uma das possibilidades de desenvolver a habilidade, por exemplo, de diferenciar fatos e opiniões, e assim possibilitar melhores índices no IDEB. Ademais, a RMES possui uma concepção pedagógica baseada no histórico construtivismo e sociointeracionismo, conforme MR (2017); assim, essa teoria define que as escolas estarão cumprindo sua função social quando:

[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (Sorocaba, 2017, p. 32).

Mediante afirmativa posta, espera-se, portanto, que a escola prepare seus educandos para o enfrentamento de adversidades sociais, como a questão ambiental, os sensibilizando com propostas de ensino que os leve à reflexão e ação sobre como viver integradamente à Natureza. Ao associar a temática com mídias, acredita-se ser

¹² A Nota Técnica nº 2 (Brasil, 2007) informa que o Ideb é um indicador educacional que relaciona de forma positiva informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) em exames padronizados.

possível aproximar o público estudantil da questão ambiental e do universo midiático, a fim de promover uma compreensão sistemática do funcionamento da mídia, estimulando formas mais reflexivas de seu uso (Buckingham, 2022). De forma semelhante, um dos objetivos da EA compreende a conscientização sobre o meio ambiente. A Lei nº 7.854/2006, que dispõe sobre a EA e institui a política municipal de EA de Sorocaba, diz:

Art. 3º Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo:
II - às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem (Sorocaba, 2006, p. 3).

Conforme legislação posta acima, as escolas deveriam obrigatoriamente promover a EA, no entanto, a partir dos dados apontados nessa dissertação, notou-se a dificuldade das instituições em associar o tema aos seus programas educacionais, aqui traduzidos nos PPPs e PEs.

A ideia deste tópico é oportunizar às escolas caminhos metodológicos para a inserção da EA associada às mídias nos PPPs e PEs, para proporcionar aos estudantes formas de relacionar conhecimentos que os levem a ler o mundo com criticidade. Visto a escassez dos termos, trataremos a seguir uma possibilidade de integração entre EA e EM, apenas a partir do excerto colhido no PE de Língua Portuguesa. Reigota (2008) afirma que, para realizar EA, podemos empregar metodologias diferentes entre si, e uma das recomendações propõe que os estudantes aprendam a definir conceitos e descrevam suas observações. Ao trabalhar com filmes, jornais e livros com temática ambiental, pode-se integrar EA e EM, desde que o professor tenha essa intencionalidade, esse é o primeiro passo.

Sobre o papel do professor neste contexto, Kenski (2017) pontuou que na sociedade digital é preciso valorizá-lo como pessoa que lida com outras pessoas, mediando interações comunicativas no ato de ensinar e aprender. Discorreu ainda, sobre as responsabilidades desse profissional como agente de memória, de valores e de inovações. Resumidamente, cabe ao professor ensinar sobre os aspectos valorizados da cultura, desenvolver habilidades atitudinais e apresentar as inovações surgidas em todas as épocas, como, por exemplo, as mídias digitais... tarefa nada simples. Ainda:

A mais importante transformação no papel do professor como agente de memória educativa na sociedade digital é a de que, a partir das atividades realizadas interativamente com outras realidades e grupos sociais via redes, a escola deixa de ser uma instituição fechada e autocentrada para transformar-se em um espaço de trocas – informações e conhecimentos- com outras pessoas e instituições diferenciadas, no país e no mundo (Kenski, 2017, p. 99-100).

Dessa forma, a expectativa é de que a escola e o professor possibilitem aos estudantes um tipo de educação que os habilitem a se portarem de forma consciente, reflexiva e respeitosa diante dos conteúdos veiculados nos diversos tipos de mídias, que lhes proporcione a apropriação de habilidades que os capacitem, por exemplo, a inferir as intencionalidades por trás de cada informação, habilidades que os ajudem a “ler” o mundo que os rodeia (Paula; Reis, 2024).

Os objetivos da EA e da própria educação escolar, postos na Base Nacional Comum, no Currículo Paulista e também a legislação de Sorocaba propõem o desenvolvimento de competência, considerando-se aqui competência conforme Le Boterf (2003), como a capacidade de mobilizar recursos: conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver os problemas da vida pessoal, social e corporativa. Toma-se como problema a questão da marginal direita do Rio Sorocaba. O projeto, que está previsto nos Planos Diretor e de Mobilidade Urbana e Transporte de Sorocaba, prevê 1.800 metros de extensão entre a Alameda Batatais e a Rua Padre Madureira, com intervenção que utilizará materiais impermeabilizantes. Porém, para efetivação desse projeto, o município deixaria de cumprir a Lei Municipal nº 8521/2008, que prevê a construção de um parque linear na mesma área.

Uma sensibilização inicial possível com os estudantes é convidá-los a expor o que sabem sobre o assunto. Esse envolvimento e apresentação pública permitem aos estudantes desenvolver seu conhecimento e seu comportamento em relação ao tema (Reigota, 2008). Antes, muitas escolas tinham jornais físicos para auxiliar na reflexão; atualmente, temos outros meios, como as redes sociais. Na RMS, ainda temos um jornal de grande circulação física e digital, o Jornal Cruzeiro do Sul. Sobre os meios de comunicação, acrescenta-se:

[...] tem um papel educativo importante quando divulgam filmes, artigos e reportagens aprofundadas enfocando as questões ambientais e quando promovem debates e dão voz às pessoas que vivem esses problemas e buscam soluções (Reigota, 2008, p. 40).

Para divulgar com foco em questões ambientais, o professor poderá apresentar as próprias reportagens do Jornal Cruzeiro do Sul sobre o Rio Sorocaba. Será que esse jornal dá voz às pessoas que vivem à beira do rio? O jornal tratou a questão da marginal direita de forma favorável ou não? Os estudantes podem tentar identificar a visão ambiental apresentada pela equipe do jornal, sendo esta mídia um veículo popular da própria região, com qual os estudantes têm familiaridade. Ao analisar a cobertura jornalística do Rio Sorocaba, Ferranti e Profeta (2024)¹³ observaram que a predominância de temas como enchentes e obras preventivas reforçam uma compreensão utilitarista do rio. Os resultados indicam que a representação do rio é predominantemente associada a problemas urbanos, especialmente às enchentes, que correspondem a 24,68% das publicações analisadas. Outras categorias recorrentes incluem o uso do rio como referência geográfica (20,25%) e matérias sobre obras e serviços públicos preventivos, como desassoreamento (18,35%). Temas diretamente ligados à qualidade da água, biodiversidade e fauna e flora aparecem de forma residual, evidenciando lacunas na abordagem ambiental mais ampla.

A apresentação do material leva o professor a mediar o que é relevante os estudantes observarem, incentivando-os a usar a mídia por meio da exploração. Dessa forma, a partir da necessidade de compreensão do contexto como um todo, é possível ultrapassar as barreiras disciplinares, problematizar os veículos midiáticos e seus propósitos implícitos, possibilitando aos estudantes questionarem os professores sobre a questão do Rio Sorocaba. Esse movimento leva a equipe escolar a praticar a multidisciplinaridade, no sentido de que diferentes interpretações sobre temas ambientais enriquecem a aprendizagem ao evidenciar as contribuições específicas de cada disciplina, esclarece Reigota (2008). Sugere-se, aqui, que o artigo de Ferranti e Profeta seja estudado junto com as matérias do jornal e de outros veículos, como a revista Uniso Ciência, que tem outro viés de divulgação e reflexão sobre meio ambiente, podendo estes se tornar uma alternativa didático-pedagógica.

Conclui-se a ideia sugerindo ao professor que avalie os estudantes de forma oral, visual ou escrita (Reigota, 2008), em que os estudantes apresentem a trajetória do que observaram a partir da sua própria perspectiva sobre o Rio Sorocaba, o que

¹³ Ferranti é mestranda do projeto ORMSO, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação.

perceberam por meio do estudo do que foi veiculado nas mídias sobre o assunto e quais soluções idealizam para a resolução do problema, afinal:

A educação ambiental como educação política está basicamente empenhada na construção e no diálogo de conhecimentos, na desconstrução de representações ingênuas e preconceituosas, na mudança de mentalidade, de comportamentos e de valores e na participação e intervenção cidadã dos alunos e das alunas (Reigota, 2008, p. 73).

Essa desconstrução de representações ingênuas é justamente o que a EM pode proporcionar aos estudantes. Nesse sentido, a apresentação oral do que os estudantes aprenderam com as reportagens, por exemplo, enquanto atividade, reforça a habilidade de comunicar-se.

As atividades de Comunicação Oral e Escrita são especialmente valiosas. Afinal, mídias nada mais são do que instrumentos ou formas de comunicação. Muitas delas também apresentam textos, imagens e tirinhas utilizados para introduzir ou nortear as atividades. Entre tais atividades, há aquelas que treinam a capacidade de comunicar-se como um todo (Paula; Reis, 2024, p. 12).

Quer dizer, o estudo de tema ambiental e uso de mídias integrados é uma oportunidade de potencializar a compreensão da diferença entre fato e opinião, portanto, é uma das estratégias possíveis de inclusão no próximo PME –Sorocaba/SP, com desdobramentos nos PPPs e PE das escolas, diante da urgência de reflexões sobre comunicação e educação:

[...] faz-se necessário chamar atenção para a profunda relação entre educação e comunicação. A prática educativa demanda e consiste de comunicação. Por outro lado, é difícil pensar em um ato comunicativo que não afete ideias, valores, condutas, implicando, portanto, em uma ação educativa, ou seja, esses fenômenos são complementares e interdependentes. E, sendo assim, ao se explicitar essa relação entre comunicação e educação, contribui-se para a vida pessoal, social e corporativa. (Mota; Pimenta, 2021, p. 3).

Segundo Almenara (2024), o estudo e a identificação de debates, como este entre comunicação e educação, no processo de avaliação e monitoramento do PMES podem promover a tomada de decisões mais assertivas para a próxima década (2025-2035).

O artigo de Ferranti; Profeta (2024) demonstrou que a cobertura do jornal acompanhou a sazonalidade das chuvas, reforçando a imagem do rio como um

obstáculo à vida urbana, e não como um ecossistema complexo inserido em relações socioambientais mais amplas. Os autores argumentam que esse enquadramento tende a limitar o potencial educativo e político do jornalismo ambiental, ao privilegiar o caráter informativo e emergencial em detrimento da contextualização crítica dos processos ambientais envolvidos.

Bardin (2021) alertou sobre significado de ausências de termos e o que elas nos dizem sobre o posicionamento social e relevância do tema EA. A mídia, ao tratar dessa forma, se distancia do afinamento entre ideias e práticas. Omitir-se é uma forma de ação, já que facilita a ação dos que buscam objetivos diametralmente opostos, ou seja, reforça o processo de massificação tecnológica, as desigualdades de acesso, o aumento da concentração de poder econômico e de influência pelas gigantes transnacionais, que caracterizam o centro do capitalismo digital. Mais do que nunca, unir discurso e prática é inadiável (Brasil, 2018). Assim, reforça-se a urgência de que os temas ambiental e midiático, atrelados ou separados, poderiam auxiliar nessa reflexão, de forma a contemplar temáticas ambientais e a relação entre educação e comunicação.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dessa dissertação foi a de verificar, nos documentos oficiais da RMES, a abordagem feita nas escolas referente à EA e às mídias. Para compreender essa abordagem, foram pesquisados, nos documentos, os termos sustentabilidade, EA, EM, mídias e recursos midiáticos. Posteriormente, foi feita uma reflexão sobre a ocorrência desses termos e o contexto, a fim de categorizá-los em: a) sustentabilidade considerando aspectos econômicos; b) EA como educação política; c) mídia e recursos midiáticos como meio de aprendizagem; d) EM relacionada à EA.

Foram escolhidos os seguintes documentos oficiais da RMES: PMES com vigência 2015 a 2025; o MR2017; o Caderno de Orientações (CO) nº 05; o Caderno de Orientações (CO) nº 18; além do PPPs e os PEs das escolas A, B e C. As hipóteses inicialmente apresentadas foram que o tema ambiental e midiático, atrelados ou separados, poderiam auxiliar no desenvolvimento de conscientização ambiental dos estudantes de Ensino Fundamental (anos finais) e de que o PPP e PEs das escolas A, B e C timidamente tratam de sustentabilidade e EA.

A primeira constatação refere-se à dificuldade de acesso aos documentos escolares. Das cinco escolas convidadas a participar, apenas três oficializaram a autorização, mesmo com a apresentação oficial da autorização da SEDU. A responsável na SEDU informou que a autorização das escolas e da SEDU são exigidas de forma proposital, porque o ideal é que a pesquisa ocorra nas e para escolas de forma harmoniosa e não por imposição hierárquica. Das três escolas que autorizaram, os PPPs encontram-se desatualizados, e apenas duas têm os PEs do ano de 2024, devidamente arquivados e disponíveis para consulta.

A segunda constatação, após a verificação e o levantamento dos dados demonstrados nos quadros e tabelas, exceto os Quadros 2, 3 e 4, é que realmente, nos documentos oficiais do município e documentos pedagógicos da escola, poucas referências são feitas em relação à temática ambiental, o que causa bastante indignação, uma vez que existe lei municipal para garantir que a EA esteja contemplada no PPP. No entanto, essa legislação não é fiscalizada, monitorada ou cobrada nas escolas, nem pela SEDU e nem pela SEMA.

A terceira constatação é de que os termos EA e EM, atrelados, não apareceram nenhuma vez; por esse motivo, a busca focou em mídias. Sobre a hipótese de que os termos relacionados auxiliariam no desenvolvimento de conscientização ambiental,

esta não pôde ser verificada, uma vez que não foram encontrados dados que permitissem afirmar essa possibilidade. O que é possível afirmar é que, nos documentos norteadores da RMES, a EA é posta como direito do estudante, sendo obrigatória a sua inserção nos PPPs das escolas; no entanto, ao verificar o PPP da escola A e seus respectivos PEs, ainda que neles sejam observadas diversas possibilidades de interação e desenvolvimento das temáticas (vide Quadro 5), de fato, isso não apareceu registrado. No que se refere ao PPP da escola B, afirma-se que esta apresentou idealmente uma concepção política e crítica da EA, porém, no que diz respeito à integração sistemática entre EA e mídias como meio de aprendizagem, o documento não apresentou qualquer menção, o que aponta para um campo de potencial desenvolvimento no planejamento pedagógico. Essa ausência sugere que práticas em EA permanecem no plano teórico e não se concretizam oficialmente nos documentos.

A quarta constatação é que, conforme o Decreto nº 18.553/2010, a Política Municipal de Educação Ambiental deve ter dois responsáveis por sua execução, sendo um representante da SEDU e um representante da Secretaria de Meio Ambiente (SEMA)¹⁴. Aparentemente, não há um interesse político na articulação entre SEDU, SEMA e os representantes do Executivo municipal na criação desse cargo.

Quinta constatação: os Quadros 5 e 6 demonstraram conteúdos possíveis de articulação para desenvolvimento de EA e mídias; no entanto, isso não apareceu nos documentos de maneira formal. As escolas, ao quantificarem e refletirem sobre os dados postos, poderão qualificar a construção do seu PPP com um novo olhar, a fim de inserir a EA e incentivar sua correspondência nos PEs das disciplinas, de maneira transversal.

Assim, acredita-se que EA e mídias, atreladas ou não, são desenvolvidas na RMES de forma informal e não sistematizada nos PPPs e PEs das escolas, uma vez que a SEDU emitiu, em 2025, dois comunicados incentivando as escolas a participar de ações desenvolvidas em conjunto com a SEMA, a saber: Comunicado nº 76/2025 sobre mudanças climáticas e prevenção de queimadas; e Comunicado nº 77/2025 sobre EA nas escolas, especificamente sobre bem-estar animal.

Outra hipótese é que tanto as ações democráticas estão prejudicadas nas comunidades em que esses PPP estão inseridos quanto que, nas próprias escolas,

¹⁴ Em 10 setembro de 2025, foi encaminhado e-mail para o gabinete da SEDU, mas, até o presente momento, não foi identificado esse cargo na SEDU (Anexo A).

falte o “norte” no qual sua equipe escolar pode se apoiar para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os documentos não foram apresentados. Tal situação pode ter sido motivada por alternância constante de secretários, dos dirigentes, chefes de seção da SEDU e dos próprios ocupantes de cargos efetivos da RMES, além da troca constante das equipes escolares, aspectos estes que levam à não continuidade de análise, acompanhamento e reflexões sobre o ensino, o que se reflete nos PPPs desatualizados. Evidencia-se se esta prática tanto na instância hierarquicamente superior (SEDU) quanto na escola, já que há um descrédito em relação ao retorno que a equipe gestora compartilha sobre o PEs e ao que a própria equipe docente espera. Em concomitância com essa hipótese do aspecto micropolítico, sugere-se (para pesquisa posterior) uma análise do aspecto macropolítico, na qual homeopaticamente o sistema neoliberal e capitalista minam o processo democrático possível através da construção dos PPPs das escolas e o uso massivo da palavra sustentabilidade em contrapartida ao termo EA, significa uma preponderância ao aspecto econômico da relação humanidade e natureza.

Afirma-se, dessa forma, a necessidade de investigação das práticas escolares cotidianas *in loco*, já que, nos documentos, percebeu-se uma distância entre o que é posto como direito do estudante — neste caso, a EA — e o que é planejado de fato nos documentos PPPs e os PEs das escolas.

Por fim, constata-se a necessidade de nomeação de responsáveis pela execução da Política Municipal de Educação Ambiental no âmbito da SEDU, em articulação com outras instituições competentes, para verificação da possibilidade de criação de cargo para esse fim ou melhorar articulação entre SEDU e escolas para qualificar a elaboração dos PPPs, como forma de valorização da gestão democrática escola. Ademais, finaliza-se reforçando a pertinência do levantamento dos dados aqui demonstrados, uma vez que a EA, no caso EA nas escolas, é um aspecto fundamental para compreensão e responsabilização sobre sustentabilidade social e ambiental, sendo estes os objetivos postos no projeto de pesquisa do Observatório da Região Metropolitana de Sorocaba. Neste sentido, esses dados auxiliariam tanto na elaboração de novas perspectivas no processo histórico do ensino do município de Sorocaba e na valorização do PPP enquanto documento de planejamento do processo educacional, quanto em estratégias de políticas públicas educacionais elaboradas para o desenvolvimento da região, já que foi possível identificar que a

transversalidade do tema, como dita a lei, simplesmente não se evidenciou nos documentos escolares.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Marcos Alan da Silva. **Educação ambiental e educação para sustentabilidade na escola pública: desafios e perspectivas no mundo que se transforma**. 2014. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável) – Universidade Federal do Ceará, Juazeiro do Norte, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354557243_EDUCACAO_AMBIENTAL_E_EDUCACAO_PARA_SUSTENTABILIDADE_NA_ESCOLA_PUBLICA_DESAFIOS_E_PERSPECTIVAS_NO_MUNDO_QUE_SE_TRANSFORMA. Acesso em: 17 fev. 2025.
- ALMENARA, Gilsemara Vasques Rodrigues. **Plano Municipal de Educação de Sorocaba/SP: monitoramento, avaliação e controle social**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/19673>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- ALVES FILHO, Marcos Antonio; OLIVEIRA, Júlia Cavasin; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. Programa de Inovação Educação Conectada: Política de ampliação do capital. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, p. e10079, 2024. DOI: 10.1590/1980531410079. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10079/4908>. Acesso em: 25 nov. 2024.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARRUDA, Matheus; PANDORI, Larissa. Censo Escolar: mais de 70 escolas públicas de Sorocaba estavam com projeto de ensino desatualizado em 2024. **G1**, São Paulo, 21 abr. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2025/04/21/censo-escolar-mais-de-70-escolas-publicas-de-sorocaba-estavam-com-projeto-de-ensino-desatualizado-em-2024-veja-mapa.ghtml>. Acesso em: 29 abr. 2025.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa de. O uso de legislação em pesquisas sobre história da educação. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 25, p. e023034, 2023. DOI: 10.22483/2177-5796.2023v25id5015. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/5015>. Acesso em: 9 jun. 2024
- BARCELOS, Valdo. “Mentiras” que parecem “verdades”: (re)pensando a educação ambiental no cotidiano da escola. *In*: ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi (org.). **A educação ambiental na escola: abordagens conceituais**. Erechim: Edifapes, 2003. p. 79-81. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/765.pdf#page=81. Acesso em: 5 mar. 2025.
- BARCHI, Rodrigo. Contribuições “inversas”, “perversas” e menores às educações ambientais. **Revista Interações**, Santarém, v. 5, n. 11, p. 174-192, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.15/330>. Acesso em: 5 mar. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ideb Resultados**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiMGVjMzlwZWQtM2IzZS00NmE0LTkwNjUtZjI1YjMyNTVhZGY0IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVhNGI5ZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 2**: metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. Brasília, DF: Inep, 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta_ideb/o_que_sao_as_metas/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Publicados resultados finais da 1ª etapa do Censo Escolar 2024. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Brasília, DF, 30 dez. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/publicados-resultados-finais-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2024>. Acesso em: 09 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 9 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/bncc>. Acesso em: 9 out. 2024.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Muda o mundo, Raimundo!**: Educação Ambiental no ensino básico do Brasil. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2018.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela Educação Midiática**. São Paulo: Sesc, 2022.

CAJUÍNA. Intérprete: Caetano Veloso. Compositor: Caetano Veloso. *In*: CINEMA Transcendental. Intérprete: Caetano Veloso. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1979. 1 vinil, faixa 9. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44704/>. Acesso em: 28 set. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento**: de acordo com a Resolução nº 44/228 da Assembléia Geral da ONU, de 22-12-89, estabelece uma abordagem equilibrada e integrada das questões relativas a meio ambiente e desenvolvimento: a Agenda 21. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1995. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/S7D00001.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Fundamentos epistemo-metodológicos da educação ambiental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, p. 17-35, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000100003>. Acesso em: 27 dez. 2025.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. *In*: **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.

CASTRO, Amélia Domingues de. O ensino: objeto da didática. *In*: CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). **Ensinar a ensinar**: didática para escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2017. p. 13-32.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Tradução de Ruth Joffily. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1991. Disponível em: <https://smastr16.blob.core.windows.net/portaleducacaoambiental/sites/11/2024/05/Nosso-Futuro-Comum.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2025.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: UNESCO, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 2 fev. 2025.

DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. Introdução. *In*: DI GIOVANNI, Geraldo, NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2015.

DRIGO, Maria Ogécia. **Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba**: contribuições para a sustentabilidade social e ambiental. Sorocaba: Uniso, 2022. [Projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq).

ESCOLA MUNICIPAL DR. GETÚLIO VARGAS. **Projeto Político Pedagógico**. Sorocaba: Escola Municipal Dr. Getúlio Vargas, 2025.

ESCOLA MUNICIPAL PROF. FLÁVIO DE SOUZA NOGUEIRA. **Plano de Ensino: Ciências**. Sorocaba: Escola Municipal Prof. Flávio de Souza Nogueira, 2023a.

ESCOLA MUNICIPAL PROF. FLÁVIO DE SOUZA NOGUEIRA. **Plano de Ensino: Língua Portuguesa**. Sorocaba: Escola Municipal Prof. Flávio de Souza Nogueira, 2023b.

ESCOLA MUNICIPAL PROF. FLÁVIO DE SOUZA NOGUEIRA. **Projeto Político Pedagógico**. Sorocaba: Escola Municipal Prof. Flávio de Souza Nogueira, 2023c.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos.

Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2012. DOI:

10.5212/OlharProfr.v.14i1.0002. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483>. Acesso em: 12 mar. 2025.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

GONÇALVES, Daniel Bertoli. Incorporando a sustentabilidade no ambiente escolar: oportunidades para diferentes disciplinas e níveis de ensino. **Revista FSA**, Teresina, v. 20, n. 4, p. 159-172, 2023. Disponível em:

<http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/2736>. Acesso em: 24 nov. 2024.

GOYA, Eneida Maria Molfi. **Desvelando a história da educação ambiental em Sorocaba**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, 2000, Sorocaba. Disponível em:

<https://repositorio.uniso.br/server/api/core/bitstreams/95e62053-a422-408d-9ee3-da0aaa4ff658/content>. Acesso em: 5 mar. 2025.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.

INSTITUTO PALAVRA ABERTA. **Guia da Educação Midiática**. São Paulo: EducaMídia, 2020. Disponível em: educamidia.org.br. Acesso em: 9 maio 2025.

GUIMARÃES, Carlos Eduardo. A disciplina no processo ensino-aprendizagem.

Didática, São Paulo, v. 18, p. 33-39, 1982. Disponível em: https://profuniso-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/edison_oliveira_prof_uniso_br/EapM1x3QFJdBsdBxEZq0f6oBmpZsbM3bUO_z9P2CeD4sHA?e=l8UNOg. Acesso em: 10 jan. 2025.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. *In*: CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). **Ensinar a ensinar**:

didática para escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2017. p. 95-106. Disponível em: https://profuniso-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/edison_oliveira_prof_uniso_br/EZPaLzZsC-1JmWIKyVIMcdIB9O92mKcVtr8mlGQmy1kNdQ?e=BtiBp2. Acesso em: 2 abr. 2025.

KUJAWA, João Carlos Dinel. **Uma crítica à redução utilitária da educação sob a perspectiva da teoria da complexidade de Edgar Morin**. 2023. Dissertação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2023. Disponível em: <https://repositorio.upf.br/handle/123456789/2385>. Acesso em: 10 out. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 3 mar. 2026.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LOTTA, Gabriela. **Burocracia e implementação de políticas públicas**: desafios e potencialidades para redução de desigualdades. Brasília, DF: Enap, 2021. (Cadernos Enap, 81).

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. A educação, problema nacional. Segunda edição. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 79, n. 191, p. 52-64, jan./abr.1996. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/nlyhvsb4xjeyrdw3zgnjdhjoyu/access/wayback/http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/download/1224/963>. Acesso em: 6 out. 2024.

MEIRIEU, Philippe. O que é aprender? *In*: MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

MOTA JUNIOR, Vidal Dias. Educação ambiental, política, cidadania e consumo. **Revista Interações**, Santarém, v. 5, n. 11, p. 214-229, 2009. DOI: 10.25755/int.383. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/383>. Acesso em: 1 mar. 2025.

OLIVEIRA, Tom. Lei que deu origem ao programa Município Verde Azul completa 20 anos. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 fev. 2025. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?21/02/2025/lei-que-deu-origem-ao-programa-municipio-verdeazul-completa-20-anos->. Acesso em: 5 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO DA NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil. Rio de Janeiro: UNIC Rio, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2025.

PALHARINI, Lara Mendes Barcellos. **Educação ambiental: anos finais do ensino fundamental**. Curitiba: PUCPRESS, 2024. (Coleção Caminhos do Saber). Disponível em <https://www.pucpress.com.br/wp-content/uploads/2023/11/Educacao-Ambiental.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2025.

PEREIRA, Vilmar Alves; EICHENBERGER, Jacqueline Carrilho; CLARO, Lisiane Costa. A crise nos fundamentos da Educação Ambiental: motivações para um pensamento pós-metafísico. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 32, n. 2, p. 177-205, 2015. DOI: 10.14295/remea.v32i2.5538. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5538>. Acesso em: 16 fev. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIMENTA, Maria Alzira; MOTA, Cristiane Bevilaqua. A teoria do cha e exemplos de competência na produção midiática. *In*: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM COMUNICAÇÃO E CULTURA, 15., 2021, Sorocaba. **Anais [...]**. Sorocaba: Uniso, 2021. Disponível em: <https://epecom.uniso.br/wp-content/uploads/2022/02/gt-1.2-maria-alzira-de-almeida-pimenta-e-cristiane-bevilaqua-mota.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Análise dos planos de ensino da geografia. **Terra Livre**, São Paulo, n. 2, 1987. DOI: 10.62516/terra_livre.1987.46. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/46>. Acesso em: 9 mar. 2025.

PROFETA, Guilherme Augusto Caruso; FERRANTI, Vanessa Aparecida. Que rio é esse que está no jornal? Uma análise de conteúdo dos textos sobre o Rio Sorocaba publicados no jornal *Cruzeiro do Sul* em 2023. **Pauta Geral – Estudos em Jornalismo**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 94-113, 2024. DOI: 10.5212/RevistaPautaGeral.v.11.23917. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/pauta/article/view/23917>. Acesso em: 4 nov. 2025.

REIGOTA, Marcos. Educação Ambiental: a emergência de um campo científico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 499-520, 2012. DOI: 10.5007/2175-795X.2012v30n2p499. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n2p499>. Acesso em: 1 mar. 2025.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, Maria Arlete; KAUCHAKJE, Samira; FONTANA, Maria Iolanda. Educação ambiental na escola: literatura internacional e análise de estudos brasileiros. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, e290030, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290030>. Acesso em: 6 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 29. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das Correntes em educação ambiental. *In*: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (org.). **Educação Ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-45.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SOARES, Ismar de O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

SOROCABA conquista 1ª posição no ranking do Programa Município Verde Azul, que mede ações sustentáveis. **G1**, São Paulo, 20 dez. 2023a. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2023/12/20/sorocaba-conquista-1a-posicao-no-ranking-do-programa-municipio-verdeazul-que-mede-acoes-sustentaveis.ghtml>. Acesso em: 8 mar. 2025.

SOROCABA. **Caderno de Orientações SEDU nº 05**: diretrizes para a construção do Projeto Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba. Sorocaba: SEDU/DAGP, 2015a. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/caderno-de-orientacoes-sedu-n-05-ano-2015-diretrizes-para-a-construcao-do-projeto-politico-pedagogico-das-instituicoes-educacionais-de-1.pdf>. Acesso em 11 ago. 2025.

SOROCABA. **Caderno de Orientações SEDU nº 18**: orientações para o planejamento. Sorocaba: SEDU/DAGP, 2025a. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/caderno-de-orientacoes-2025-final-3-1compressed.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2025.

SOROCABA. Decreto nº 22.011, de 23 de outubro de 2015. Dispõe sobre a organização, competência e procedimentos referentes aos dados gerais do município, diagnósticos da educação e indicadores para acompanhamento do plano municipal de educação (PME). **Diário Oficial de Sorocaba**: seção 1, Poder Executivo, ano 24, n. 1.711, p. 4-5, 29 out. 2015b. Disponível em:

<https://noticias.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/agencia-teste-1711-29-de-outubro.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SOROCABA. Lei nº 7.854, 16 de agosto de 2006. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política municipal de educação ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial de Sorocaba**: seção 1, Poder Executivo, ano 15, n. 1.219, p. 3, 18 ago. 2006. Disponível em: <https://noticias.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/agencia-teste-1.219-18-de-agosto-de-2006-1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SOROCABA. Lei nº 8.521, de 7 de julho de 2008. Dispõe sobre a denominação de "Dr. Armando Pannunzio" ao parque linear do Rio Sorocaba e dá outras providências. **Diário Oficial de Sorocaba**: seção 1, Poder Executivo, ano 17, n. 1.321, p. 20, 11 jul. 2008. Disponível em: <https://noticias.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/agencia-teste-1.321-11-de-julho-de-2008.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SOROCABA. Lei nº 11.133, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação- PME do município de Sorocaba. **Diário Oficial de Sorocaba**: seção 1, Poder Executivo, ano 24, n. 1.693, p. 5-11, 26 jun. 2015c. Disponível em: <https://noticias.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/agencia-teste-1693-26-de-junho.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SOROCABA. **Portal da Transparência**. Sorocaba, 2025b. Disponível em: <https://leideacesso.etransparencia.com.br/sorocaba.prefeitura.sp/tdaportalclient.aspx?418>. Acesso em: 19 set. 2025.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Caderno nº 16: Regimentos Escolares**. Sorocaba: SEDU, 2023b. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/caderno-no-16-regimentos-escolares.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2025.

SOROCABA. Secretaria da Educação. Conselho Municipal de Educação de Sorocaba. **Deliberação CMESO nº 01/2001, de 12 de junho de 2001**. Dispõe sobre pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação de alunos do ensino fundamental e médio, regular e supletivo do Sistema Municipal de Ensino. Sorocaba: CMESO, 12 jun. 2001. Disponível em: <https://www.cmeso.org/wp-content/uploads/2017/06/deliberacaocmen01de2001.pdf>. Acesso em 08 dez. 2025.

SOROCABA. Secretaria da Educação. Conselho Municipal de Educação de Sorocaba. **Deliberação CMESO nº 03/2020, de 14 de abril de 2020**. Estabelece os documentos estruturantes que orientam as práticas pedagógicas, recursos, ações formativas e formulação das políticas públicas no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba e dá outras providências. Sorocaba: CMESO, 14 abr. 2020. Disponível em: <https://conselhos.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/conselhos-municipais-deliberacao-14-de-abril-de-2020-deliberacao-cmeso-03-2020.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2025.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Marco referencial da rede pública municipal de Sorocaba**. Sorocaba: SEDU, 2017. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/Marco-Referencial-2017.pdf>. Acesso em: 9 maio 2025.

SOROCABA. Secretaria do Meio Ambiente e Sustentabilidade. **Programa Municipal de Educação Ambiental de Sorocaba (PROMEA)**. Sorocaba: Secretaria do Meio Ambiente e Sustentabilidade, 2021. Disponível em: <https://meioambiente.sorocaba.sp.gov.br/educacaoambiental/programa-municipal-de-educacao-ambiental-promea/>. Acesso em: 22 dez. 2025.

VALE E PAULA, Lara Ribeiro do; REIS, Suzana Azevedo. O papel do livro didático no desenvolvimento da literacia midiática de alunos dos anos finais do ensino fundamental I. **Revista Eixos Tech**, Passos, v. 11, n. 4, p. 1-20, 2024. DOI: 10.18406/2359-1269v11n42024427. Disponível em: <https://eixostech.pas.ifsuldeminas.edu.br/index.php/eixostech/article/view/427>. Acesso em: 15 jun. 2025.

TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini; PERES, Williane Costa; PINHEIRO, H. M. S.; PINHEIRO, M. A. A. Histórico da educação ambiental e sua relevância à preservação dos manguezais brasileiros. *In*: PINHEIRO, M. A. A.; TALAMONI, A. C. B. (org.). **Educação Ambiental sobre Manguezais**. São Vicente: UNESP, 2018. p. 57-73.

UNESCO. **Carta de Belgrado**. Belgrado: UNESCO, 1975. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CBelgrado.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Jomtien, 1990. Brasília, DF: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 9 mar. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>. Acesso em: 7 maio 2025.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/rmmLFLLbYsjPrkNrbkrK7VF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2025.

APÊNDICE A — ESTADO DA QUESTÃO

4 ESTADO DA QUESTÃO

No dia 13/04/2024 foi feita pesquisa com o termo “Educação Ambiental e Educação Midiática”, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A pesquisa inicial apresentou 0 resultados. Ao tirar as aspas e colocar em letras minúsculas, apareceram 34 resultados, sendo 7 teses de doutorado, 20 dissertações de mestrado acadêmico e 6 dissertações de mestrado profissional, 1 profissionalizante todas entre os anos de 2002 e 2020. Ao eliminar os trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira restauram 17 resultados. Foi feita aplicação de filtros referente aos anos de 2019 a 2023, por serem os anos do escopo dessa pesquisa e opção pelas áreas de conhecimento EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO. Restaram após a aplicação dos filtros 4 pesquisas abaixo registradas.

Pesquisa 1

Inicialmente foi analisada a tese intitulada Indústria cultural, natureza e educação: uma análise do uso de recursos midiáticos sobre a temática ambiental na escola. A temática desenvolvida na tese é a ambiental envolvendo as seguintes perguntas: o que leva e o que motiva (experiências, ideias, formação) professores dos primeiros anos do Ensino Básico a adotarem em suas aulas, o uso de recursos midiáticos como filmes infantis quando tratam da temática ambiental? A utilização de filmes infantis sobre a temática ambiental pode ser apontada como influência da indústria cultural e, conseqüentemente, do processo de semiformação cultural ao qual estão submetidos os indivíduos na sociedade contemporânea? A pesquisa tem por objetivo analisar de que forma os filmes infantis - que abordam a temática ambiental - são utilizados pelos professores dos primeiros anos do ensino básico, bem como compreender as razões que motivam tal utilização. Como objetivo específico, Santos (2013) analisou de que forma os professores utilizam recursos midiáticos como filmes e desenhos infantis para trabalhar a temática ambiental em suas aulas. A metodologia adotada foi a Análise de Conteúdos, que é um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens e essas podem ser abordadas de diferentes formas e sob diferentes ângulos. Pesquisa desenvolvida em caráter qualitativo. Foi adotado como técnica de coleta de dados questionários escritos e entrevistas. Referencial teórico baseado em

Adorno. Como resultado da pesquisa Santos (2013) constatou que é comum o uso de filmes e desenhos infantis nas escolas para desenvolvimento da temática ambiental. Elencou as motivações que levam os professores a utilizarem tal mídia, a saber: grande acessibilidade a tais filmes em videolocadoras e internet; preferência e aceitabilidade dos alunos em relação aos filmes; auxílio de mais um interlocutor para diversificar aulas expositivas nas quais apenas o professor fala sobre o assunto; e a busca por tornar as aulas sobre meio ambiente mais atraentes e interessantes aos alunos. Concluiu que a maioria dos professores não realiza uma análise criteriosa de tais filmes, o que indica a necessidade de uma formação mais crítica dos professores em relação à utilização de recursos midiáticos em atividades pedagógicas.

Pesquisa 2

A dissertação temas geradores socioambientais: um documentário educacional com vistas à sustentabilidade, tem como tema a EA. Asano (2019) desenvolveu a pesquisa para responder se uma intervenção pedagógica desenvolvida com base na Dinâmica da Abordagem Temática Freireana, que aborde questões socioambientais reais de uma comunidade, de forma participativa, democrática e dialógica, pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da EA, e para a reflexão e sensibilização dos sujeitos diante dos problemas ambientais. Teve como objetivo geral contribuir numa comunidade escolar e adjacências, criando uma intervenção pedagógica que trate de questões socioambientais, de forma participativa, democrática e dialógica. Como objetivo específico a autora propôs vivenciar e analisar o desenvolvimento de cada etapa no contexto escolar; identificar, juntamente com os participantes de pesquisa, as problemáticas (temas geradores) presentes no contexto e planejar ações para o enfrentamento destas e produzir um vídeo documentário como produção técnica educacional a fim de expressar o processo. Asano (2019) fundamentou-se a partir da Abordagem Temática Freireana, com foco na EA na perspectiva Crítica e Emancipatória, visando à sustentabilidade.

Pesquisa 3

Santos (2023) na tese a denúncia da guerra híbrida no anúncio da educação ambiental, elencou como objetivo geral compreender os fenômenos da Guerra Híbrida para sustentar que o país vive uma guerra e mostrar que,

embora pouco visível, a dimensão ambiental é o núcleo desse complexo sistema planetário. Usou como metodologia a Cartografia do Imaginário de Michèle Sato, com base na Fenomenologia de Bachelard. Sustentou que a manipulação midiática, especialmente redes sociais, seria um objeto do arsenal que promove a Guerra Híbrida. Concluiu que a EA decolonial pode, por meio de táticas de resistência e esperanças, oferecer significativas contribuições para o enfrentamento da guerra híbrida no Brasil.

Pesquisa 4

Na tese de doutorado com título fenomenologia transmidiática: cartografando o clima em Mata Cavalo, Luiz (2019) descreveu a questão problema da seguinte forma: qual o tipo de contribuição a educação pode viabilizar às discussões sobre o colapso climático que acomete o mundo e qual posição das populações em situação de vulnerabilidade nesta conjuntura? Como objetivo geral a intenção foi comunicar o colapso climático e as posições de resistência no quilombo Mata Cavalo, localizado no município de Nossa Senhora do Livramento- MT e como objetivo específico a ideia foi identificar quais os atributos de cada mídia frente à pauta ambiental e a conjuntura do quilombo; compreender quais as preferências midiáticas por parte dos estudantes e de que forma usam o dispositivo móvel em uma perspectiva transmídia; refletir sobre as dimensões em que se dão os registros realizados em foto, áudio, vídeo e texto; ponderar de que forma e por que os elementos bachelardianos – terra, fogo, água e ar – aparecem nos materiais produzidos pelos estudantes; contextualizar a narrativa transmídia na perspectiva do jornalismo científico e identificar a viabilidade do uso das novas tecnologias, como celulares, aplicativos e redes sociais, nas rotinas escolares. O autor usou como metodologia de investigação a Cartografia do Imaginário de Michèle Sato, que possui forte alicerce na fenomenologia de Gaston Bachelard, com procedimento metodológico através de observação e entrevista. Como resultado, Luiz (2019) constatou que são poucos registros veiculados nas mídias que pontuaram sobre a emergência climática. No entanto, os conteúdos produzidos pela população de Mata Cavalo e veiculados reforçaram o orgulho da comunidade e a persistência na luta pela terra. Além disso Luiz (2019) afirmou que os registros indicaram que a narrativa transmídia ou qualquer outra prática vinculada à educação pode contribuir positivamente no cotidiano em sala de aula. A tese demarca que em

contraponto ao silêncio da mídia hegemônica quanto à crise climática e às injustiças que dela são provenientes, a criação das próprias narrativas por parte das populações em situação de vulnerabilidade é capaz de comunicar as suas angústias e resistir aos atentados socioambientais de que são vítimas.

Resumidamente apresenta-se no quadro abaixo de que forma esses trabalhos auxiliarão na pesquisa corrente:

Quadro 1 – Resumo da primeira pesquisa exploratória

Identificação	Mídias referenciadas	Contribuição para a pesquisa em curso
Pesquisa 1	Filmes e desenhos infantis	Alertar sobre a necessidade de criticidade dos professores ao escolher as mídias que irão trabalhar a temática ambiental, visto essa escolha contribuir para manutenção ou mudança do status quo relacionado a lógica capitalista.
Pesquisa 2	Vídeo documentário	Essa pesquisa contribuiu para demonstrar a possibilidade de vinculação entre Educação Midiática através da produção do vídeo e Educação Ambiental.
Pesquisa 3	Redes sociais	Pesquisa que reflete sobre a não neutralidade das redes.
Pesquisa 4	Vídeos, textos, fotografia e podcast	Atentei sobre a diferença entre mídia hegemônica e mídias produzidas localmente como fundamentais na receptividade do público

		referente as questões ambientais.
--	--	-----------------------------------

Fonte- elaboração própria

Nota-se nas pesquisas a constante do trabalho educacional com uso de mídias, mas nenhuma relação com EM, ainda que timidamente possa- se considerar que ao usar a mídia pensa- se anteriormente em como usá-la e com quais fins, escopo da EM, no entanto essa premissa torna- se secundária mediante questões ambientais e as mídias relacionadas nas pesquisas acima foram usadas como objeto de divulgação de informações. Dessa forma, considera- se pertinente ampliar a pesquisa exploratória com outros termos para verificação dessa constatação.

Em 17/04/2024 foi feita nova pesquisa com os termos Mídia, Escola e Meio Ambiente, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A pesquisa inicial apresentou 92 resultados. Ao refinar a busca, optando por publicações na grande área Educação, apareceram 37 resultados, todos com trabalhos anteriores à plataforma Sucupira.

Pesquisa 5

Retornei a pesquisa inicial e analisei a única opção disponível na plataforma Sucupira , com o seguinte título Mídia-educação e os desafios na prática, dissertação defendida em 2019. Essa dissertação tem como pergunta central: como a mídia-educação pode auxiliar no desenvolvimento da consciência ambiental? Nesse sentido, Silva (2019), esclarece:

Sendo assim, além de promover a educação “pelas mídias” (ferramenta pedagógica) e “para as mídias” (objeto de estudo), foi de extrema importância propiciar a educação “com as mídias” e “sobre as mídias”. Cabe antecipar, inclusive, que a associação entre mídia-educação e a ferramenta podcast fortaleceu o senso de responsabilidade nos estudantes do CELC.

O objetivo geral da investigação foi difundir o tema EA através de podcasts e transformar a ferramenta em canal para despertar da conscientização ambiental nos estudantes. Como objetivos específicos, Silva (2019) propôs investigar o uso da tecnologia móvel em ambiente escolar por parte de estudantes do 2º ano do ensino médio; verificar como se dá a EA na Instituição; desenvolver processo prático de aproximação da EA com a mídia-educação, sob a ótica da responsabilidade; e incentivar a associação entre conteúdo ambiental e produções de áudio, através da ferramenta de mídia

podcast. Segundo a mesma, a dissertação foi firmada nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação, com uma abordagem qualitativa e configurou-se como uma investigação social em base empírica.

Visto que os termos EA e EM unidos ou termo próximo, não possuem muitas publicações, para aprofundar-se no Estado da Questão desta dissertação, decidiu-se buscar os temas separadamente. No dia 24/04/2024 foi feita pesquisa com o termo Educação Ambiental, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A pesquisa inicial apresentou 10128 resultados, sendo 1378 teses de doutorado, 2 teses de doutorado profissional, 5672 dissertações de mestrado acadêmico, 2059 dissertações de mestrado profissional e 415 profissionalizantes. Ao refinar a busca, optando por publicações na área de Educação e no ano de 2023, apareceram 112 resultados, sendo 46 teses de doutorado, 51 dissertações de mestrado acadêmico e 15 dissertações de mestrado profissional. As pesquisas relatadas abaixo foram escolhidas pelo título e por apresentar neste, uma certa similaridade com o que pretende-se desenvolver nesta dissertação.

Pesquisa 6

Iniciamos com Cruz (2023), com a dissertação intitulada horta escolar agroecológica, trabalho com projetos e a educação ambiental: um estudo com professores do ensino fundamental II, que buscou responder a questão: Como se configura o desenvolvimento da EAC sob a ótica das ações pedagógicas de professores junto a um projeto de horta escolar agroecológica? O autor propôs como objetivo geral: analisar o desenvolvimento da EA, numa perspectiva crítica, a partir das práticas pedagógicas propostas por professores num projeto de horta escolar agroecológica, e como objetivo específico: implementar uma horta escolar agroecológica junto com os estudantes e professores; identificar as concepções dos professores sobre EA e EAC a partir das propostas presentes nos projetos de ensino e atividades desenvolvidas e avaliar, por meio da Pedagogia de Projetos, vinculada à horta escolar, o desenvolvimento de diferentes experiências/vivências propostas pelos professores para a EAC. O referencial teórico foi a Pedagogia de Projetos e a sua pesquisa foi de natureza qualitativa, cuja perspectiva teórico metodológica consistiu na pesquisa colaborativa. Como resultado de sua pesquisa, Cruz (2023) concluiu que a horta escolar agroecológica obteve êxito em sensibilizar a equipe escolar e estudantes

em relação ao tema EA, porém, a criticidade pretendida com o projeto não foi realidade, ainda que a estratégia de ensino tenha sido promissora, visto levar o estudante a vivenciar um mesmo projeto sob a ótica de diferentes disciplinas.

Pesquisa 7

Outra pesquisa que envolveu EA é a dissertação o uso de podcast como instrumento pedagógico em EA nas EREMS, em Petrolina - PE. O problema levantado por Silva Junior (2023), referiu-se ao questionamento: o uso de novas tecnologias no ensino da EA ajudaria os professores das escolas de referência da rede estadual, em Petrolina? Hipoteticamente, Silva Junior (2023) defendeu que o uso de Podcast poderia potencializar a abordagem sobre o tema. O autor propôs o uso de podcast com temáticas ambientais para os professores, como seu objetivo geral e como objetivos específicos elencou: analisar os projetos políticos pedagógicos das escolas; produzir revisão de literatura sobre podcast em EA e construir um manual de produção de podcast. A metodologia utilizada foi teórico documental através de estudo dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e da literatura sobre o tema, primando por uma abordagem de natureza descritiva e qualitativa. Utilizou - se ainda como referencial teórico, as obras de Gil (2009), Knechtel (2014), Demo (2011), Ausubel (2003), Freire (2013), Lames (2011), Saeed (2010) e Moraes e Galiazzi (2013). Como resultado da pesquisa, Silva Junior (2023) concluiu que o uso do podcast como instrumento pedagógico em EA, em Petrolina - PE mostrou -se eficaz em potencializar a ação docente na mediação do saber, além de difundir o conhecimento acerca do tema.

Pesquisa 8

Nova busca, ainda em 24/04/2024, no Catalogo da Capes com o termo Educação Midiática, no qual apareceram 410 termos. Ao refinar a busca pelos anos de 2019 a 2023, apareceram 96 resultados. Pela leitura dos títulos, nenhum dos 36 resultados indicaram aproximação entre Educação Midiática e Educação Ambiental, mas as pesquisas escolhidas indicam aproximação com outras vertentes da pesquisa, como o segmento Ensino Fundamental e faixa etária dos estudantes.

A dissertação a mídia-educação como meio de alfabetização midiática de adolescentes no ambiente digital permeado de bolhas virtuais, teve como tema Mídia e Educação. Morano (2023) conduziu sua pesquisa para responder a

seguinte questão: como adolescentes fazem uso de mídias e meios de comunicação, tendo em vista o ambiente virtual controlado por algoritmos que reforçam as “bolhas” sociais? Como objetivo geral propôs investigar qual o uso que adolescentes fazem dos meios de comunicação, da mídia e das redes sociais e se a alfabetização midiática, contribui para a reflexão sobre o consumo que fazem de mídias e meios de comunicação tradicionais. Teve como principais objetivos específicos: mapear quais equipamentos e tecnologias os participantes dispõem em seu ambiente pessoal; compreender o conhecimento que os jovens possuem sobre as tecnologias e as mídias que lhes estão disponíveis; propor, desenvolver e analisar uma ação interventiva na perspectiva da mídia educação; promover o debate sobre a importância da alfabetização midiática em um ambiente permeado de bolhas virtuais, entre outros. A pesquisa teve abordagem qualitativa com delineamento descritivo e foi feita através de questionários e entrevistas com adolescentes.

Pesquisa 9

Carvalho (2023) em dissertação intitulada letramento midiático e informacional: a construção de saberes sobre o discurso jornalístico na BNCC, fez uma pesquisa de caráter exploratória, descritiva/interpretativa e documental. Estabeleceu como objetivo geral de sua pesquisa analisar, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a construção de saberes sobre o discurso jornalístico. Para isso, elencou 5 objetivos específicos, a saber: 1) identificar se a BNCC prevê o letramento midiático e informacional como uma proposta transformadora na formação de alunos criativos, produtivos e críticos, propondo ações pedagógicas em mídia(s) desde a Educação Infantil até o Ensino Médio; 2) analisar se as habilidades e competências previstas no campo do letramento midiático e informacional, na BNCC, incluem o combate à disseminação de desinformação e às fake news; 3) verificar se a BNCC focaliza as habilidades de leitura de gêneros do domínio jornalístico e dos novos gêneros textuais, próprios ao domínio midiático digital (anúncios publicitários, postagens em redes sociais, memes etc.); 4) examinar se o letramento midiático e informacional, na BNCC, é previsto e proposto em uma perspectiva transversal, que perpassa eixos de diferentes áreas do conhecimento; 5) averiguar se a Base Nacional Comum Curricular se fundamenta em legislações que favorecem a implementação de uma política nacional para o letramento midiático e informacional, sistemática,

que garanta a inclusão (acesso e equidade) digital. Como resultado de sua pesquisa Carvalho (2023) afirmou que nosso país precisa investir e aprimorar a competência pedagógica de professores, equipe gestora e outros segmentos que envolvem o ensino, além de refletirmos sobre aplicação de metodologias numa sociedade desigual refletida por diferentes níveis de acessibilidade às mídias tradicionais e digitais. Concluiu dizendo que é urgente a implementação do letramento midiático informacional nas escolas.

Abaixo apresenta-se as contribuições dessas novas buscas:

Quadro 2 – Resumo da segunda e terceira pesquisa exploratória

Identificação	Mídias referenciadas	Contribuição para a pesquisa em curso
Pesquisa 5	Não elencado	Essa pesquisa poderá contribuir com a pesquisa que pretendo desenvolver por explicitar formas de aproximação entre Educação Ambiental e Educação Midiática e pela proximidade da questão central desenvolvida.
Pesquisa 6	Não elencado	Essa pesquisa ajudou a reforçar a ideia de buscar reconhecer nos documentos oficiais de Sorocaba, a perspectiva de Educação Ambiental Crítica, por exemplificar em turmas do Ensino Fundamental II, segmento escolhido também para essa dissertação, essa criticidade ainda está por ser construída.
Pesquisa 7	Podcast	A partir da leitura dessa dissertação, notou-se a necessidade de compreender o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), que foi criado

		<p>em 2003, visto que, segundo Silva Junior (2023), uma de suas linhas de atuação é a "Comunicação em Educação Ambiental", descrita como um mecanismo "para produzir, gerir e veicular informações relacionadas à educação ambiental de forma interativa e dinâmica". A pesquisa de Silva Junior (2023) contribuiu também, por apresentar uma forma de analisar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, buscando nestes, o tema desenvolvido na pesquisa.</p>
Pesquisa 8	Redes sociais	<p>Essa pesquisa mostrou a necessidade de implementação de caminhos que reforcem a alfabetização midiática, já que segundo Morano (2023), os estudantes demonstraram no decorrer de encontros proporcionados pelo pesquisador, que perceberam a influência positiva ou negativa das bolhas virtuais e algoritmos.</p>
Pesquisa 9	Jornais	<p>Por meio desta pesquisa, observou-se que os documentos oficiais como a BNCC previu a EM, no entanto afirmou a resistência de implementação nas escolas, ainda que seja temática urgente.</p>

Fonte – elaboração própria.

Com essas pesquisas analisadas, sendo elas bem recentes, reforça-se a ideia de pontuar qual a concepção de EA buscarei encontrar, tanto nos documentos oficiais de Sorocaba, quanto na prática desenvolvida. Todas as pesquisas apontam um olhar positivo para a aproximação de EA, EM e mídias, ainda que façam ressalvas sobre um processo reflexivo anterior às atividades pedagógicas planejadas pelos docentes, para que estas realmente tenham significado para os estudantes, além de questionar a própria formação dos professores, visto ausência de criticidade nas atividades pedagógicas desenvolvidas. Carvalho (2023) comentou sobre necessidade de investimentos e aprimoramento da competência pedagógica de professores, equipe gestora e outros segmentos que envolvem o ensino, além de refletirmos sobre aplicação de metodologias numa sociedade desigual refletida por diferentes níveis de acessibilidade às mídias tradicionais e digitais. Ficou clara a necessidade de aprofundamento, esclarecimento e concepção do termo Educação Midiática e outros, como mídias, recursos midiáticos, educomunicação, por exemplo. Nesse sentido, notando – se a problemática referente à EM, inclusive no que tange à conceituação, e percebendo que seu desenvolvimento com propriedade nas escolas pressupõe uma série de condicionantes, tais como a formação dos professores ou a acessibilidade, optou-se nesta pesquisa por enfatizar a questão ambiental vinculada às mídias. Assim constata-se ser prudente pesquisar EM exclusivamente em outro momento para garantir a relevância que a temática merece.

ANEXO A — E-MAIL “SEDU”

27/12/2025, 13:42

Itens Enviados - Carla Regina Do Espírito Santo - Outlook



RE: Representante SEDU para execução de educação ambiental.

De Leandro Aparecido Soares <LSoares@sorocaba.sp.gov.br>
Data Qua, 10/09/2025 19:00
Para Carla Regina Do Espírito Santo <csanto@sorocaba.sp.gov.br>; educacao <educacao@sorocaba.sp.gov.br>
Cc Izaura Mendes Rosa Maganhato <izrosa@sorocaba.sp.gov.br>; Andréa Picanço Souza Tichy <atichy@sorocaba.sp.gov.br>; Mellany Caroline Pires Rodrigues <mcprodrigues@sorocaba.sp.gov.br>

Prezada, copio as responsáveis pelo pedagógico para orientações.
 At.te,

PROF. LEANDRO APARECIDO SOARES
 Gestor de Planejamento e Execução
 E-mail: Isoares@sorocaba.sp.gov.br
 Tel.: (15) 3228-9500 / 9501



De: Carla Regina Do Espírito Santo <csanto@sorocaba.sp.gov.br>
Enviado: quarta-feira, 10 de setembro de 2025 18:40
Para: educacao <educacao@sorocaba.sp.gov.br>; Leandro Aparecido Soares <LSoares@sorocaba.sp.gov.br>
Assunto: Representante SEDU para execução de educação ambiental.

Boa noite!

No ano de 2010, o município elaborou o Decreto nº 18.553, de 16 de setembro de 2010, que regulamentou a lei da Política Municipal de Educação Ambiental e, dentre outras questões, define em seu artigo 1º: “A Política Municipal de Educação Ambiental deve ser executada por instituições públicas e privadas dos sistemas de ensino, pelos órgãos públicos do Município, envolvendo entidades não governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade, responsabilizando desta maneira todas as instituições e o tecido social quanto à promoção da educação ambiental”.

Em seu parágrafo único, cria uma gestão compartilhada entre um representante da Secretaria do Meio Ambiente e um representante da Secretaria da Educação para a execução da Política de Educação Ambiental de Sorocaba.

Gostaria de saber se temos esse representante na SEDU e quem seria.
 Justifico o questionamento por estar pesquisando a educação ambiental nas escolas municipais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação .

Desde já, obrigada!
 Atenciosamente,
 Carla Regina do Espírito Santo
 Supervisora Escolar

27/12/2025, 13:42

Itens Enviados - Carla Regina Do Espírito Santo - Outlook

Centro de Referência em Educação
Rua Artur Caldini, 211, Jd. Saira, CEP 18085-050, Sorocaba - SP
(15)3228-9500 / (15)3228 - 9501

ANEXO B — E-MAIL “ESCOLA C”

 Outlook

RE: Questionamentos- pesquisa Mestrado.

De Carla Regina Do Espírito Santo <csanto@sorocaba.sp.gov.br>
Data Qua, 05/11/2025 08:29
Para GUILHERMINA MONTEIRO <gmonteiro@sedu.sorocaba.sp.gov.br>

 **Carla Regina Do Espírito Santo** reacted to your message:

From: GUILHERMINA MONTEIRO <gmonteiro@sedu.sorocaba.sp.gov.br>
Sent: Tuesday, November 4, 2025 7:11:45 PM
To: Carla Regina Do Espírito Santo <csanto@sorocaba.sp.gov.br>
Subject: Re: Questionamentos- pesquisa Mestrado.

Prezada Supervisora de Ensino
Carla Regina Do Espírito Santo,
Saudações!

Gostaria de esclarecer que o documento do Projeto Político Pedagógico- 2017, foi entregue em sua versão preliminar, visto que no referido período a Rede municipal de Educação de Sorocaba iniciou processo de construção coletiva do PPP. Nos anos de 2019 e 2020 houve troca de Orientação Pedagógica designada, não havendo continuidade no documento. Em 2020/2021, período pandêmico, a escola estava sob organização emergencial, tanto de currículo, quanto no formato do atendimento, iniciando esboço de atualização no ano de 2022. Entretanto, nos anos de 2023/2024, houve novamente troca de orientação designada. Informo que neste ano de 2025, o Documento está sendo revisado pelos profissionais escolares em seus diversos aspectos, levando em consideração as mudanças apresentadas pela atualização do Regimento Escolar Comum das Escolas municipais de Sorocaba, o Projeto Justiça Restaurativa iniciado nas Escolas de Ensino Fundamental com Anos Finais no segundo semestre de 2023, além dos estudos e reflexões em realização pela Comissão de Construção do Documento Curricular para o Município de Sorocaba.

Destacando a importância que o Documento do Projeto Político Pedagógico tem para o desenvolvimento do trabalho educativo, informo que a previsão para conclusão da atualização do documento está prevista para 15/12/2025.

Atenciosamente,

Guilhermina Monteiro
Diretora de Escola
EM "Dr. Achilles de Almeida"

Em qua., 29 de out. de 2025 às 11:13, Carla Regina Do Espírito Santo <csanto@sorocaba.sp.gov.br> escreveu:

Prezada diretora Guilhermina Monteiro, bom dia!
Agradeço a entrega do Projeto Político Pedagógico- 2017.
É possível agendarmos uma visita à escola para verificação dos Planos de Ensino das disciplinas?
Desde já, obrigada!
Atenciosamente,
Carla Regina do Espírito Santo
Supervisora Escolar
Centro de Referência em Educação
Rua Artur Caldini, 211, Jd. Saira, CEP 18085-050, Sorocaba - SP
(15)3228-9500 / (15)3228 - 9501

--

Guilhermina Monteiro
Diretora de Escola
E.M. "Dr. Achilles de Almeida"
E-mail: gmonteiro@sedu.sorocaba.sp.gov.br
E-mail: emachillesdealmeida@gmail.com

tel.: (15)3231-0199/ 3234-6663

ANEXO C — E-MAIL “ESCOLA D”

 Outlook

RE: Pesquisa - Mestrado

De Francine Alessandra Gracia Menna <FMENNA@sorocaba.sp.gov.br>

Data Qua, 29/10/2025 11:43

Para Carla Regina Do Espírito Santo <csanto@sorocaba.sp.gov.br>

Prezada Carla

Considerando que o PPP desta unidade escolar não se encontra atualizado, visto que neste ano letivo priorizamos os processos internos e com o agravante de ficarmos sem orientador pedagógico por um longo período.

Conforme o descrito acima, informo que estamos iniciando as tratativas com os docentes pra os ajustes do PPP, e não conseguimos lhe atender, com a devida atenção.

Atenciosamente,

Professora Mestra Francine Menna

De: Carla Regina Do Espírito Santo <csanto@sorocaba.sp.gov.br>

Enviado: quarta-feira, 29 de outubro de 2025 11:08

Para: Francine Alessandra Gracia Menna <FMENNA@sorocaba.sp.gov.br>

Assunto: Pesquisa - Mestrado

Prezada Francine, bom dia!

Venho por meio deste solicitar **autorização prévia** para analisar "in loco" o Projeto Político Pedagógico (última versão) da EM Matheus Maylasky. A análise compõe parte da coleta de dados da pesquisa de mestrado intitulada: **A Educação Ambiental nas escolas de Ensino Fundamental (anos finais) da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba: aspectos legais desta temática e sua vinculação com Educação Midiática**, em andamento no

Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba - UNISO, com orientação do prof. Dr Fernando Plentz. Esclareço que na pesquisa não é divulgado nada que possa identificar a escola.

Em concordância, gentileza enviar o formulário anexo devidamente preenchido e assinado, **com papel timbrado da instituição escolar** para fins de solicitação de autorização de pesquisa. Tal documento será encaminhado à comissão de pesquisas que envolve a rede municipal de educação junto à Secretaria de Educação de Sorocaba.

O documento pode ser **digitalizado e encaminhado em resposta a este e-mail**.

Posteriormente agendo por telefone, de forma antecipada as visitas à escola, para fins de análise.

Desde já agradeço a colaboração. Fico à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Informo que em caso de dúvida, a Supervisora Solange, poderá também esclarecer o trâmite e a mesma já tem conhecimento desta pesquisa.

Anexo arquivo em DOC.

Atenciosamente,
Carla Regina do Espírito Santo
Supervisora Escolar
Centro de Referência em Educação
Rua Artur Caldini,211, Jd. Saira, CEP 18085-050, Sorocaba - SP
(15)3228-9500 / (15)3228 - 9501

ANEXO D — AUTORIZAÇÃO E DECLARAÇÕES DE INFRAESTRUTURA NECESSÁRIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



**Prefeitura de
SOROCABA**

Secretaria da Educação

Centro de Referência em Educação "Dom José Lambert"
Rua Artur Calдини 211 – Jardim Saira – CEP 13085-050 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3228.9504 /9500/9501
educacao@sorocaba.sp.gov.br

Sorocaba, 09 de outubro de 2024.

Assunto: Autorização para realização de pesquisa na rede municipal de ensino de Sorocaba

A Secretaria da Educação da Prefeitura de Sorocaba, após ser informada dos objetivos e metodologia da pesquisa, de sua viabilidade, relevância da temática e sua intrínseca relação com a área da educação autoriza **CARLA REGINA DO ESPÍRITO SANTO**, a realizar a pesquisa intitulada **"A Educação Ambiental nas escolas de Ensino Fundamental (anos finais) da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba: aspectos legais desta temática e sua vinculação com Educação Midiática"**, sob orientação do **Prof. Dr. Fernando Silveira Melo Pientz Miranda** – Universidade de Sorocaba (UNISO), considerando as informações abaixo:

ÁREA	Educação
LINHA DE PESQUISA	Políticas, Gestão e História da Educação.
OBJETIVO GERAL	Compreender como a Educação Ambiental é explanada nos documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba e se a mesma está integrada à Educação Midiática.
METODOLOGIA	A metodologia será teórico documental através da coleta dados, a partir de legislação educacional e ambiental oficial. Como fundamentação teórica no que se refere à Educação Midiática a base será a perspectiva de Buckingham, Educação Ambiental será analisada a partir de Sauv�e e Reigota e legisla�o educacional, conforme Azevedo.

Cabe ressaltar que, a qualquer momento como institui o coparticipante desta pesquisa, podemos revogar esta autoriza o, se comprovada atividades que causem algum prejuízo, ou ainda, qualquer outro dano que comprometa o sigilo da participa o dos integrantes desta institui o. Não há nenhum vínculo empregatício ou financeiro entre as partes.

Fernando Marques da Silva Filho
Secretário da Educa o
cumulativamente



Prefeitura de
SOROCABA

Secretaria da Educação

ESCOLA MUNICIPAL "DR. ACHILLES DE ALMEIDA"
Rua Manoel Lopes, 250 – Vila Artura – Sorocaba – SP – CEP: 18020-218
Fone: (15) 3231.0199 / 3234.6663 – email: achilles@sorocaba.sp.gov.br

DECLARAÇÃO DE EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA NECESSÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.

Eu, Margareth Pedroso, diretora da escola EM "Dr. Achilles de Almeida" em que se realizará a pesquisa, tenho pleno conhecimento acerca da intencionalidade da realização da pesquisa intitulada **A Educação Ambiental nas escolas de Ensino Fundamental (anos finais) da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba: aspectos legais desta temática e sua vinculação com Educação Midiática**, nesta instituição, sob a responsabilidade do pesquisadora Carla Regina do Espírito Santo e seu orientador Prof. Dr. Fernando Plentz. A pesquisa é desenvolvida pela Universidade de Sorocaba (UNISO), vinculada à linha de pesquisa Políticas, Gestão e História da Educação.

Informo que o local dispõe de infraestrutura necessária e que esta será disponibilizada ao pesquisador para atendimento ao projeto, bem como para atender eventuais problemas dela resultantes, atendendo plenamente as orientações da Secretaria da Educação e normas complementares ao mesmo.

Sorocaba, 04 de outubro de 2024.

gov.br

Documento assinado digitalmente
MARGARETH PEDROSO
Data: 04/10/2024 08:26:52 -0500
Verifique em <https://validar.rf.gov.br>

Assinatura e carimbo do Responsável



Secretaria da Educação

Anexo IV

**DECLARAÇÃO DE EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA NECESSÁRIA PARA
O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.**

Eu, Guilhermina Monteiro, diretora da E.M. "Dr. Achilles de Almeida" em que se realizará a pesquisa, tenho pleno conhecimento acerca da intencionalidade da realização da pesquisa intitulada **A Educação Ambiental nas escolas de Ensino Fundamental (anos finais) da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba: aspectos legais desta temática e sua vinculação com Educação Midiática**, nesta instituição, sob a responsabilidade da pesquisadora Carla Regina do Espírito Santo e seu orientador Prof. Dr. Fernando Plentz. A pesquisa é desenvolvida pela Universidade de Sorocaba (UNISO), vinculada à linha de pesquisa Políticas, Gestão e História da Educação.

Informo que o local dispõe de infraestrutura necessária e que esta será disponibilizada ao pesquisador para atendimento ao projeto, bem como para atender eventuais problemas dela resultantes, atendendo plenamente as orientações da Secretaria da Educação e normas complementares ao mesmo.

Sorocaba, 29/10/2025.

Assinatura e carimbo do Responsável

Guilhermina Monteiro
Diretora de Escola
Mat. 507445

Escola Municipal "Dr. Achilles de Almeida"
Rua Manoel Lopes, 250- Vila Artura- Sorocaba/SP- CEP 18020-218
Telefone: 32310199- 32346663
E-mail: emachillesdealmeida@gmail.com



Prefeitura de
SOROCABA

Secretaria da Educação

Escola Municipal "Prof. Flávio de Souza Nogueira"
Rua Benedito Gaidino de Barros, 47 - Jardim Ferreira - Sorocaba/ SP
Tel: (15) 3233-6219

e-mail: emfianost@sorocaba.sp.gov.br

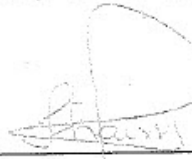
Anexo IV

DECLARAÇÃO DE EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA NECESSÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.

Eu, Thaís Mirela Andrade Reiss, diretora da Escola Municipal "Prof. Flávio de Souza Nogueira", em que se realizará a pesquisa, tenho pleno conhecimento acerca da intencionalidade da realização da pesquisa intitulada A Educação Ambiental nas escolas de Ensino Fundamental (anos finais) da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba: aspectos legais desta temática e sua vinculação com Educação Midiática, nesta instituição, sob a responsabilidade da pesquisadora Carla Regina do Espírito Santo e seu orientador Prof. Dr. Fernando Plentz. A pesquisa é desenvolvida pela Universidade de Sorocaba (UNISO), vinculada à linha de pesquisa Políticas, Gestão e História da Educação.

Informo que o local dispõe de infraestrutura necessária e que esta será disponibilizada ao pesquisador para atendimento ao projeto, bem como para atender eventuais problemas dela resultantes, atendendo plenamente as orientações da Secretaria da Educação e normas complementares ao mesmo.

Sorocaba, 04 de outubro de 2024.


Thaís Mirela Andrade Reiss
Diretora de Escola
Matricula 591327

Assinatura e carimbo do Responsável



Secretaria da Educação
Escola Municipal "Dr. Getúlio Vargas"
Reconhecida pela Portaria CEE nº 34/81 de 18/3/81-001 de 20/5/81, p. 20

Anexo IV

**DECLARAÇÃO DE EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA
NECESSÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.**

Eu, Diogo Fernando dos Santos diretor(a) da escola EM Dr. Getúlio Vargas em que se realizará a pesquisa, tenho pleno conhecimento acerca da intencionalidade da realização da pesquisa intitulada **A Educação Ambiental nas escolas de Ensino Fundamental (anos finais) da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba: aspectos legais desta temática e sua vinculação com Educação Midiática**, nesta instituição, sob a responsabilidade do pesquisadora Carla Regina do Espírito Santo e seu orientador Prof. Dr. Fernando Plentz. A pesquisa é desenvolvida pela Universidade de Sorocaba (UNISO), vinculada à linha de pesquisa Políticas, Gestão e História da Educação.

Informo que o local dispõe de infraestrutura necessária e que esta será disponibilizada ao pesquisador para atendimento ao projeto, bem como para atender eventuais problemas dela resultantes, atendendo plenamente as orientações da Secretaria da Educação e normas complementares ao mesmo.

Sorocaba, 10 de outubro de 2024.

Assinatura e carimbo do Responsável

Diogo Fernando
Diretor de escola
Matrícula: 586.315

ANEXO E — PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO “ESCOLA A”

EM “PROF. FLÁVIO DE SOUZA NOGUEIRA”

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

SOROCABA
2023

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Projeto Político Pedagógico da EM “Prof. Flávio de Souza Nogueira”, pela busca de uma educação pública de qualidade, com a intencionalidade na formação dos estudantes em sujeitos de seu tempo, instrumentalizando-os nos conhecimentos historicamente sistematizados na história da humanidade a fim de formá-los sujeitos de seu próprio tempo na busca de uma sociedade mais justa e significativa para todos.

SOROCABA
2023

“O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

Dermeval Saviani. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	5
2. IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR	7
2.1. Identificação Geográfica	8
3. HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO	11
3.1. Do Patrono	11
3.2. Da unidade escolar	12
4. DIAGNÓSTICO DA REALIDADE	12
4.1. Da estrutura de trabalho	12
4.2. Do desempenho nas avaliações externas	13
5. FUNÇÃO SOCIAL	15
6. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOROCABA	16
7. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DAS PRÁTICAS ESCOLARES	16
7.1. DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS	18
8. DOS OBJETIVOS DA UNIDADE ESCOLAR	19
8.1. Objetivo Geral	19
8.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
9. CONCEPÇÕES TEÓRICAS	21
9.1. Ensino Fundamental de 9 anos	22
9.2. Educação Especial	23
10. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	25
11. CONCEPÇÃO, PRÁTICA E ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO	26
12. ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR	29
13. PLANO DE AÇÃO PARA IMPLANTAÇÃO DO PPP	30
13.1. AÇÕES GERAIS	30
13.2. GESTÃO PEDAGÓGICA	31
13.3. GESTÃO PARTICIPATIVA	31
13.5. GESTÃO FINANCEIRA	31
13.6. GESTÃO ADMINISTRATIVA	32
14. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PPP	32
15. PLANO DE TRABALHO DO DIRETOR	33
16. PLANO DE TRABALHO DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO	35
16.1. ORGANIZAÇÃO DAS HORAS DE TRABALHO COLETIVO (HTPC)	36
16.1.A. FINALIDADE	36
16.1.B. OBJETIVOS	36

1. APRESENTAÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento fundamental para qualquer instituição de ensino, pois estabelece suas diretrizes, objetivos, metas e ações pedagógicas a serem desenvolvidas. O Projeto Político-Pedagógico é a espinha dorsal de uma instituição educacional, delineando sua identidade, valores e propósitos. Ele fundamenta todas as práticas e decisões da escola, integrando aspectos políticos, pedagógicos e sociais. Ele não apenas estabelece objetivos e metas, mas também orienta ações que promovem uma educação de qualidade.

Quando observamos diferentes autores e suas perspectivas sobre o papel da escola, podemos compreender algumas questões que dialogam diretamente com a construção de um Projeto Político-Pedagógico.

A perspectiva histórico-crítica, proposta por Saviani destaca o papel da educação na transformação da prática social dos estudantes a ponto de construir uma nova sociedade. O PPP, sob essa ótica, busca não apenas transmitir conhecimentos, mas também promover a conscientização e a transformação social, preparando os alunos para compreender criticamente a realidade e atuar nela de forma direta e intencional.

A perspectiva sócio construtivista, proposta por Vigotski enfatiza a interação social e cultural na no desenvolvimento do conhecimento. O PPP, embasado nessa teoria, promove práticas pedagógicas que valorizam a colaboração entre alunos, o diálogo, a mediação do professor e a criação de ambientes de aprendizagem que estimulem a troca de ideias e o desenvolvimento intencional do saber.

A pedagogia libertadora proposta por Freire destaca a importância da conscientização e da emancipação dos alunos. O PPP, influenciado por essa abordagem, busca promover uma educação libertadora, que dialogue com a realidade dos estudantes, estimule a reflexão crítica e os capacite para a transformação social, incentivando a participação ativa na sociedade.

Apesar de propostas distintas, estes autores citados se encontram em eixos comuns no que diz respeito ao papel da escola e a transformação da sociedade a partir das colaborações que a escola promove na formação dos estudantes em sujeitos, logo, um PPP comprometido com esses objetivos terá em sua base estes autores como fio condutor de suas estruturas.

Assim, o objetivo maior do nosso Projeto Político Pedagógico é buscar sempre a qualidade do ensino, considerando a compreensão e análise de cada educando, identificando a necessidade particular de atendimento individualizado em sintonia com a nossa proposta pedagógica, a fim de formar sujeitos com capacidades éticas, linguísticas, lógico-matemáticas, de interação e intervenção na sociedade.

Sendo assim, buscamos delinear objetivos que tenham a clareza do ponto de partida e de chegada, acompanhando o percurso para fazer as correções de rumo necessárias, tendo em vista a necessidade de reflexão constante e permanente.

Contudo, as transformações e experiências em educação têm ganhado uma velocidade marcante no processo de avaliação escolar, sentimos a necessidade de uma postura com novas práticas que serão realizadas coletivamente, abrangendo o espaço educacional, comunidade e a sociedade.

A visão da escola é outro fato característico de um espaço propício à socialização, possibilitando às crianças e adolescentes adquirir habilidades necessárias para convivência num coletivo.

É imprescindível a participação dos pais e dos educandos no processo pedagógico para compartilhar os mesmos objetivos num processo de parceria entre a família e a instituição.

Desta forma acredita-se que a educação possa ser um instrumento de promoção humana, numa sociedade marcada pela exclusão, levando a proposta educativa para o educando transformando-o em um sujeito de seu tempo e espaço, respeitando assim a diversidade em seu sentido estrutural e subjetivo.

O desenvolvimento integral do ser humano, vem sendo abordado de forma laica, como menciona nossa Constituição Federal no seu Art. 5º: *“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: VI - É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”*.

Sendo assim atribuímos novos valores de uma boa convivência, pautado no respeito ao outro em suas diferenças, valorização de todos os tipos de famílias, fortalecendo de uma identidade pessoal e solidária, seguindo ao encontro do objetivo da construção de uma escola pública de qualidade e de uma sociedade efetivamente justa e democrática para todos.

2. IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

Nome da escola: E.M. “Prof. Flávio de Souza Nogueira”

CNPJ: 01.796.904/0001-38

Órgão Mantenedor: Prefeitura Municipal de Sorocaba

Localização: R. Benedito Galdino de Barros, 47 - Vila Fiori, Sorocaba - SP

CEP: 18075-541

Área: Urbana

Telefone: (15) 3233-6219

E-mail: flavio@sorocaba.sp.gov.br

Diretor de Escola: Thais Mirela Andrade Reiss

Vice-Diretora: Tathiana Denser Schoba

Orientador Pedagógico: Victor Angelo Falasca

Secretário de Educação: Clayton César Marciel Lustosa

Supervisor Escolar: Elaine Cristina Nochelli Bráz

2.1. Identificação Geográfica

Localizada no bairro da Vila Fiori, a EM “Prof. Flávio de Souza Nogueira” se localiza, segundo o zoneamento da cidade¹, na Zona Residencial 3, entre as ruas Benedito Galdino de Barros, Francisco Domingues e a Avenida José Joaquim Lacerda. Tal localização é apontada popularmente como “Zona Norte”, devido a regionalização anterior na história do município de Sorocaba. Entre as construções de referência próximas da escola estão o Mercado Distrital de Sorocaba, localizado na rua Benedito Galdino de Barros e o Tênis Clube de Sorocaba, localizado na Avenida José Joaquim Lacerda.

Além das construções urbanas de referência, a EM “Prof. Flávio de Souza Nogueira” se encontra entre os bairros tradicionais da Vila Santana, Vila Gabriel e Jardim Brasilândia. É possível afirmar que possuem outros bairros ao entorno, mas estes citados são utilizados constantemente pela comunidade escolar como referência de proximidade.

A escola foi construída em um interflúvio da bacia de drenagem número 5² e no CCR - Corredor de Circulação Rápida - (SOROCABA, 2014), dando elementos para refletirmos acerca dos impactos ambientais que a escola sofre em detrimento das diferentes obras que ocorreram e ainda ocorrem ao seu entorno, impactando diretamente no fluxo diário que os estudantes e responsáveis precisam fazer para irem à escola.

No sentido de organização regional, a EM “Prof. Flávio de Souza Nogueira” é atendida pelo CRAS do Bairro das Laranjeiras, bem como pelo Território Norte do Conselho Tutelar, contribuindo para a leitura de que a escola se localiza na *Zona Norte*, apesar dessa denominação não ser mais utilizada formalmente, mas amplamente utilizada pela população.

¹ Conforme Plano Diretor de Sorocaba, LEI Nº 11.022, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2014.

² Mapeamento da Secretaria de Saneamento e Energia, **MUNICÍPIO DE SOROCABA BACIAS DE DRENAGEM**. 2010

Em relação à origem dos estudantes, os demais capítulos deste PPP darão conta de contextualizá-los, entretanto é válido ressaltar que a Rede Municipal de Educação de Sorocaba possui apenas 5 escolas com os 9 anos do ensino fundamental, situação que promove uma descaracterização da ideia da escola atender a comunidade ao entorno de onde está instalada como preferencial. Apesar das regras de Geolocalização colocadas pelos poderes públicos, nossa escola atende estudantes de diferentes bairros da cidade.

Tendo em vista que os estudantes são de diferentes bairros, a mobilidade urbana é um elemento crucial para garantirmos o acesso à escola. Tendo em vista isso, foi preciso identificar quais ônibus possuem itinerários para o desembarque na escola.

Os ônibus são: 2 - Brasilândia; 45 - Retiro São João e 24 - Guadalupe. Para além da identificação, também é válido saber seus devidos horários, a fim de compreender se atendem de maneira satisfatória a demanda da escola.

Sobre os horários temos a seguinte realidade³, partindo do princípio que somente os estudantes que moram em outros bairros irão utilizar o ônibus para vir à escola, podemos concluir que os horários que partem do terminal são as principais referências para compreendermos a realidade de mobilidade urbana destes estudantes.

Linha 2 - Brasilândia:

Bairro	Terminal	Bairro	Terminal
05:30	05:38	14:00	13:13
06:00	07:23	15:50	15:23
07:50	09:33	17:40	17:13
10:00	11:23	19:27	19:03
11:50		21:27	21:03
		23:07	22:43

45 - Retiro São João

Bairro	Terminal	Bairro	Terminal
04:35	00:10	12:40	13:20
05:45	05:10	14:20	15:00
07:00	06:20	15:40	16:20
08:20	07:40	17:00	17:45
10:00	09:00	18:25	19:10
			20:45
		22:30	23:05
		23:40	

³ As tabelas com os horários dos ônibus foram retiradas no link <https://www.urbes.com.br/comunidade/consulta-por-horarios> (acessado em 05/01/2024)

24 - Guadalupe

Bairro	Terminal	Bairro	Terminal
05:12	06:27	12:47	12:17
06:57	08:17	14:57	14:27
09:07	10:27	16:47	16:17
10:57		18:37	18:07
		20:37	19:51
		22:17	21:51
			23:31

Para os estudantes do período da manhã, que tem suas aulas iniciadas às 07 horas, há somente 1 horário da linha 45 - Retiro São João e 1 horário da linha 24 - Guadalupe, respectivamente às **06h20min** e **06h27min**, então apesar de possuir 3 linhas, apenas 2 atendem efetivamente os estudantes da manhã. Em relação a saída dos estudantes, com sinal tocando às **12h20min**, os ônibus da linha 02 - Brasilândia e 45 - Retiro São João atendem a demanda, mas possuem saída do bairro apenas 1 itinerário cada, caso o aluno tenha alguma dificuldade para acessar estes dois itinerários precisarão esperar por mais de 1 hora no ponto de ônibus.

Para os estudantes do período da tarde, também os estudantes contam apenas com a linha 45 e 24, com horários respectivamente às **12h00min** e **12h17min**, reafirmando que a linha 02 - Brasilândia, não consegue atender a demanda de horário dos estudantes de ambos os horários. Para a saída dos estudantes, com sinal tocando às **17h30min**, apenas a linha 45 - Retiro São João possui um itinerário que se adequa a este horário de saída.

Tais informações geográficas levantadas contribuem direta e indiretamente para a compreensão do contexto que a comunidade escolar está inserida ao conviver na rotina escolar da EM "Prof. Flávio de Souza Nogueira", que nos quesitos estruturais depende de adaptações precisas e manutenções pontuais em relação ao terreno que está instalada bem como no contexto da mobilidade urbana denota uma característica de estudantes que, caso não residam próximos à escola, precisam buscar vias alternativas ao transporte público para manter a rotina de estudos ativa.

3. HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO

3.1. Do Patrono

O Profº Flávio de Souza Nogueira, nasceu aos 7 dias do mês de abril de 1925, na cidade de Botucatu, São Paulo. Era filho de João de Souza Nogueira e de Dona Maria de Souza Nogueira, de família cristã, onde seu pai foi presbítero emérito da igreja Presbiteriana de Botucatu. Seis dos seus sete irmãos foram ligados à educação.

Casou-se com a Sra. Dalva Pilan Nogueira e dessa união nasceram os filhos: Maria Dalva Nogueira, Thomé de Souza Nogueira, Flávio Augusto de Souza Nogueira, Paulo Sérgio de Souza Nogueira, Liris Maria Nogueira e Celso Antonio de Souza Nogueira.

Fez o curso primário no grupo escolar "Modelo" em Botucatu, Escola Normal "Dr Cardoso de Almeida" também em Botucatu e bacharel em direito, formado pela Faculdade de Direito de Bauru e exerceu a profissão em Sorocaba.

Em 1947 ingressou no magistério primário, sendo nomeado para a Escola Masculina do bairro de Serrinha em Marília. No período de 21/02/1948 a 17/02/1952 esteve no exercício como Orientador Educacional Interino na escola industrial "Júlio Cardoso", em Franca. No período de 29/02/1952 a 28/09/1971 esteve em exercício como Orientador Pedagógico Educacional, nomeado por concurso, e diretor interino no ginásio industrial estadual "Fernando Prestes" em Sorocaba.

Durante uma longa etapa da sua vida, teve um relacionamento muito próximo da comunidade, pois por ele passaram milhares de alunos e pais de alunos que tinham nele mais do que um orientador educacional e sim, um amigo e confidente.

Faleceu aos 22 dias do mês de setembro de 1971 em um acidente de carro quando se dirigia à Botucatu. Adotou Sorocaba como sendo sua cidade de coração, pois nutria profundo respeito pela gente e pelas coisas desta Terra. Perdemos uma grande e marcante figura, mas sua lembrança e seus feitos, com certeza, permanecerão na memória dos que tiveram o prazer de sua convivência, além de seus familiares e ex-alunos.

3.2. Da unidade escolar

4. DIAGNÓSTICO DA REALIDADE

4.1. Da estrutura de trabalho

Fundada em 1991, a EM “Prof. Flávio de Souza Nogueira” atende atualmente o Ensino Fundamental de 9 anos, o qual é administrativamente dividido entre *Anos Iniciais* e *Anos Finais*.

Os **Anos Iniciais** tem início no *primeiro ano* e se encerra no *quinto ano*, enquanto os **Anos Finais** tem início no *sexto ano* e se encerra no *nono ano*. Por uma adequação de convivência dos estudantes, convencionou-se a configurar os períodos de atividade da escola a partir da divisão entre os Anos Iniciais e os Anos Finais, a saber:

Anos Iniciais	Anos Finais
Total de turmas: 16 Período: Tarde Horário de Entrada: 13h00min Horário de Saída: 17h30min	Total de turmas: 15 Período: manhã Horário de Entrada: 07h00min Horário de Saída: 12h20min

Em relação a estrutura pedagógica, os estudantes dos **Anos Iniciais** possuem um professor polivalente, lecionando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte e Ciências e um professor especialista para a disciplina de Educação Física.

Os estudantes dos **Anos Finais** possuem professores especialistas para todas as disciplinas, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física e Ensino Religioso, este ultimo ofertado exclusivamente para os nonos anos.

Para além da sala de aula, a escola conta com outros profissionais tanto em áreas administrativas quanto pedagógicas que trabalham na construção, direta e indireta, de uma instituição de ensino pública de qualidade.

Os funcionários da escola são:

Cargo / Função	Quantidade
Diretora	01
Vice-diretora	01

Orientador Pedagógico	01
Inspetor de aluno	05
Auxiliar administrativo	02
Secretário escolar	01
Alimentação escolar	04
Auxiliar de limpeza	06
Profissionais de apoio	05
Vigia	04

Cada qual com sua função e súmula de trabalho, os profissionais compõem o ambiente escolar e interagem direta e indiretamente com os estudantes e com a comunidade escolar, tendo a ética e a solidariedade como pilares da qualidade de seus trabalhos.

4.2. Do desempenho nas avaliações externas

Os estudantes da EM “Prof. Flávio de Souza Nogueira” participam de avaliações externas que colaboram para o diagnóstico e planejamento das práticas docentes. Entre as avaliações externas que os estudantes participam estão: SARESP, SAEB, Fluência em Leitura, OBMEP e OBMEP Mirim.

As participações nestas avaliações são sintetizadas em índices de rendimento, o qual temos no IDEB a maior referência neste contexto.

Acrescentar os dados do ultimo IDEB da escola

Além das avaliações citadas, os estudantes do nono ano com frequência se inscrevem em processos seletivos de escolas técnicas que possuem instalações na cidade, a saber a ETEC - Centro Paulo Souza - e o IFSP - Instituto Federal de São Paulo, ambos que ofertam a modalidade do Ensino Médio integrado ao ensino técnico profissionalizante. Estas duas avaliações são pautas das aulas dos professores que lecionam no nono ano a fim de incentivá-los a participarem do processo, visto que a

Prefeitura Municipal de Sorocaba não oferece o Ensino Médio desde 2018 para seus estudantes.

4.3. Da comunidade escolar

Acrescentar os dados obtidos via formulário

1.1. DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

O ensino fundamental obrigatório possui duração de 9 (nove) anos, é gratuito na escola pública e inicia-se aos 6 (seis) anos de idade, com o objetivo a formação básica do cidadão, através:

- Do desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- Da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- Do desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- Do fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Nesta etapa, a mais longa da Educação Básica, são atendidos estudantes entre 6 (seis) e (quatorze) anos, e é marcada por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Conforme Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), tais mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação

Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais.

O Ensino Fundamental – Anos Iniciais, objetiva a progressão do conhecimento através da consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender, ampliando sua autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, apresentando-lhes um sistema mais amplo, que diz respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. Além disso, visa assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas.

5. FUNÇÃO SOCIAL

A escola possui um ambiente acolhedor, provedor de experiências criativas e desperta nas crianças o prazer pelo aprender, cumprindo os direitos de aprendizagem.

Assim, nossa missão é promover um ensino de excelência norteado por princípios éticos e morais, formando sujeitos para uma vida digna, desenvolvendo habilidades, competências, sensibilidades e inteligências, favorecendo a construção do conhecimento, com formação integral e contribuindo para formação de cidadãos críticos e solidários, capazes de participar ativamente da formação de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária.

Buscamos ainda ser uma escola de referência na qualidade de ensino e desenvolvimento humano e cultural, oferecendo um espaço de convivência capaz de aprimorar o conhecimento dos estudantes, construindo sólida formação e compreensão das realidades do mundo contemporâneo, que exigem apropriação da construção de um futuro e domínio das novas tecnologias, bem como formação humana e ética que consolide a construção de uma cidadania efetiva, para que nossos estudantes sejam verdadeiramente sujeitos de seu tempo e conscientes do compromisso em construir a sociedade que querem viver.

6. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOROCABA

Trazer uma análise do texto aqui a partir do que convém para nossa escola

7. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DAS PRÁTICAS ESCOLARES

A EM “Prof. Flávio de Souza Nogueira”, em consonância com os princípios expressos na legislação federal, acredita que a principal fonte de humanização e de transformação social é a educação e, baseado nessa premissa, busca colaborar diretamente na formação dos estudantes, possibilitando que se tornem sujeitos de seu tempo, ativos na construção da sociedade que desejam viver.

Assim, visamos assegurar o direito à proteção e ao pleno desenvolvimento da criança, conforme o art. 2º da Lei Orgânica da Assistência Social - Lei nº 8.742, de 07 de setembro de 1993, o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, Base Nacional Comum Curricular e a Constituição Federal.

Ao cumprir essa tarefa, buscamos compreender as articulações entre a educação e o desenvolvimento individual, valorizando tais elementos na busca da formação integral dos estudantes. Para isso, nos valem de vários recursos facilitadores, dentre os quais a interdisciplinaridade e contextualização, dando significado a vida e a novos aprendizados, viabilizando a construção de uma sociedade mais justa para todos.

Seguindo a linha sociointeracionista, de acordo com os ensinamentos de Lev Semenovitch Vygotsky, entendemos que a aprendizagem se dá a partir da interação do sujeito com o objeto de conhecimento e mediado pelo educador. Nesse sentido, o conhecimento é concebido como algo construído na relação do sujeito com o outro e com o meio em que está inserido, sendo capaz de transformar a sua realidade social.

Nestes termos, compreendemos a aprendizagem coletiva como um dos princípios de ação do educador, uma vez que acreditamos que a interação entre os alunos é condição de enriquecimento e ampliação do processo individual de aprendizagem, bem como para a cooperação e a formação pessoal, tão necessárias para construção de valores essenciais para convivência em sociedade.

Tal princípio norteia as ações, relacionando-se à formação de um sujeito-aluno consciente, crítico e autônomo que saiba respeitar os limites construídos, a partir da definição coletiva de princípios de convivência, que se responsabilize por suas atitudes, que saiba analisar e interpretar a realidade, transitando em toda a complexidade que a caracterizam. Cabe aos professores, funcionários, orientador pedagógico, vice-diretora, diretora e comunidade, garantir o direito da criança se desenvolver intelectual e emocionalmente, mediando conhecimento, encaminhamentos, desdobramentos didáticos e planejamento que impactem significativamente a vida da criança, permitindo a multiplicidade de pensamentos e a humanização nas relações decorrentes dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, buscamos:

- Valorizar a criação e a construção de respostas singulares por parte dos estudantes, garantindo-lhes a participação em experiências diversificadas;
- Organizar um cotidiano de situações agradáveis e estimulantes, que desafiem o que cada estudante e seu grupo já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade;
- Ampliar as possibilidades do estudante de cuidar e ser cuidado, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades; e
- Possibilitar aos estudantes apropriarem-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade.

Dessa forma, esperamos que os estudantes da EM “Prof. Flávio de Souza Nogueira” sejam capazes de se inserir, de forma autônoma e reflexiva, num mundo constantemente em mudança e que saibam valorizar seus laços afetivos familiares e socioculturais.

7.1. DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Tendo em vista que o estudante pertence a um grupo social e a uma cultura, em um determinado momento histórico, sendo marcada por experiências sociais, somos cientes que ao chegarem na escola trazem muitos conhecimentos prévios a

respeito do território que ocupam e vivem, cabendo a nós como instituição o papel de ensinar novos conteúdos sem jamais desprezar os conhecimentos e as vivências trazidas pelo estudante.

Nesse sentido, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, destaca:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2015, pág. 53)

Buscamos fazer do nosso ambiente de aprendizagem um lugar de exploração dos elementos da realidade que cerca os educandos, procurando desenvolver nos estudantes a curiosidade e o interesse pela interpretação dos fenômenos que ocorrem no meio em que estão fazendo da exploração e do descobrir uma maneira rica e interessante de aprender. Assim, o estudante deve ter oportunidade de agir sobre o meio, cabendo ao educador organizar e propor situações significativas e interessantes para os estudantes, através das quais possam explorar os materiais e suas reações, além de testar suas hipóteses.

Uma estratégia utilizada para desenvolvimento do trabalho é a aplicação de trabalhos pedagógicos, cujos conteúdos são definidos e administrados por educadores e educandos, sempre conectados com a realidade, os interesses e os desejos dos estudantes, observando e respeitando as diferenças existentes, os hábitos, costumes e valores de cada um, em consonância com os seguintes princípios:

- Políticos, sendo importante pensar na educação para a cidadania, promovendo a formação participativa e crítica dos estudantes, criando contextos que permitam aos estudantes expressarem seus sentimentos, ideias, questionamentos, comprometendo-se com a busca do bem estar coletivo e individual, criando condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito, entre outros, e garantindo uma experiência bem sucedida de aprendizagem a todas as crianças;
- Éticos, semeando valores de amor, justiça, paz, respeito ao próximo e as singularidades de cada um, bem como a valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao

meio ambiente e às diferentes culturas, identidades, singularidades e do bem-estar físico, social e mental, garantindo ao estudante a manifestação dos seus interesses, desejos e curiosidades; e

- Estéticos, baseados na sensibilidade, na criatividade, na ludicidade e na diversidade da manifestação artística e cultural, sempre comprometido com a sustentabilidade do planeta. Nesse sentido, valorizamos a construção da autonomia, em seu sentido estrito, ou seja, através de aquisições que permitirão à criança realizar sozinhas condutas que a levem a graus maiores e melhores de independência, e também em seu sentido amplo: a autonomia do pensamento, independente das opiniões alheias, com liberdade e responsabilidade.

8. DOS OBJETIVOS DA UNIDADE ESCOLAR

8.1. Objetivo Geral

A EM “Prof. Flávio de Souza Nogueira” toma como objetivo geral, favorecer a reflexão em torno das questões: “O que ensinar”, “Para quem ensinar”, “Como ensinar” e “por que ensinar”, considerando que toda criança e todo adolescente tem direito à aprendizagem para seu crescimento como sujeito e como cidadão na comunidade em que vive. É este aprendizado que irá lhe proporcionar a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades com elementos de alta realização e preparo para o exercício consciente da cidadania. Para que isso tenha forma e conteúdo, precisamos observar quais são os saberes produzidos e ensinados na escola.

Para Saviani:

Não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, é exatamente o saber metódico, sistematizado. A esse respeito, é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão. Em grego temos três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: doxa, sofia e episteme. Doxa significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claroescuro, misto de verdade e de erro. Sofia é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens

devem ouvir seus conselhos. Finalmente, episteme significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da sofia um velho é sempre mais sábio que um jovem, do ponto de vista da episteme um jovem pode ser mais sábio do que um velho (SAVIANI, 2005, p. 1415).

Assim, buscamos construir e desenvolver uma escola que tenha como objetivo principal a construção de um saber escolar pautado na ciência, na episteme, construído em diferentes processos de ensino-aprendizagem que atuam diretamente na formação dos estudantes em sujeitos de seu tempo, atuantes diretos na realidade em que vivem a partir de suas práticas sociais, estas que tiveram como base as aulas realizadas em nossa unidade escolar.

8.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos temos:

- Discutir concepções pedagógicas, prioridades, ações, metodologia, estimulando a produção do conhecimento e dos saberes escolares no processo educacional;
- Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades em seu aspecto intelectual, social, físico e psicológico, complementando a ação da família e da comunidade e oportunizando vivências e saberes que favoreçam o crescimento global e harmônico do aluno;
- Desenvolver a capacidade do diálogo, como forma de mediar conflitos e de tomada de decisões coletivas, posicionando-se sempre de forma crítica, responsável e construtiva;
- Desenvolver ações de solidariedade e de resgate de valores de cidadania, tolerância e respeito mútuo entre alunos e professores, amenizando manifestações de violência no contexto escolar e promovendo a construção da solidariedade;
- Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da personalidade do aluno e sua participação na sociedade; e
- Oportunizar a participação e integração de membros da comunidade escolar, direção, orientador pedagógico, docentes, profissionais de

apoio, estudantes e famílias, unindo todos no objetivo comum de desenvolvimento integral do ser humano e a sua convivência harmônica.

9. CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Sob a perspectiva de uma rede pública de ensino, a EM “Prof Flávio de Souza Nogueira” tem como base de concepção teórica o Marco Referencial do município de Sorocaba, pois é a partir deste documento que produzimos um fio condutor epistemológico que condicionará as práticas pedagógicas de toda a escola.

Em consonância com o Marco Referencial, cada professor possui em sua formação docente uma série de referenciais teóricos que colaboram direta e indiretamente com sua produção de saberes docentes, logo estes referenciais não são desprezíveis, mas sim parte dos processos que compõe os docentes a serem profissionalmente quem são.

Somado aos dois itens anteriores, a prefeitura municipal de Sorocaba adotou o Currículo Paulista como matriz curricular oficial da cidade, este que também está submetido à Base Nacional Curricular Comum - BNCC - que norteia e objetiva habilidades e competências a serem desenvolvidas, divididas pelos anos escolares.

9.1. Ensino Fundamental de 9 anos

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE), orientando-se pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

No decorrer da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Do primeiro ao quinto ano os estudantes possuem o professor polivalente, graduado em Pedagogia e o professor de Educação Física, licenciado em Educação Física com vínculo ao CREF. Nesta etapa, denominada de *anos iniciais*, os

estudantes possuem uma experiência iniciada em processos de alfabetização e seguida com as fundamentações do conhecimento científico dos componentes curriculares contidos no Currículo Paulista e na Base Nacional Comum Curricular.

Do sexto ao nono ano os estudantes possuem professores específicos e especialistas em cada área do conhecimento contida nos documentos curriculares, logo a experiência desses estudantes tem como foco o aprofundamento de determinados conhecimentos, bem como o desenvolvimento de outras habilidades que dialogam diretamente com estes conteúdos que são trabalhados nesta etapa do ensino fundamental, denominada de *anos finais*.

9.2. Educação Especial

Seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CB, Nº 2, 11 de fevereiro de 2001) expressam determinações e orientações voltadas ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, no que tange aos aspectos pedagógicos e formação de professores. No Parecer 17/2001, referente à Resolução 2/2001:

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

Os estudantes do Atendimento Educacional Especializado serão atendidos na sala multifuncional pelo professor especializado, com carga de quarenta e duas horas/aulas semanais que serão ministradas no contra turno.

A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, constitui um modelo educacional fundamentado nos direitos humanos, assumindo um espaço central na superação da lógica da exclusão.

O atendimento Educacional Especializado é um dos recursos de apoio para eliminação de barreiras, fortalecendo o processo de inclusão.

A inclusão é um desafio permanente nos nossos dias. Nesse sentido, trabalhar na perspectiva da inclusão de forma ampla significa oferecer múltiplas e sempre singulares condições para o crescimento e aprendizagem de cada aluno (a). É necessário formular políticas de inclusão e projetos político-pedagógicos que

contemplem a diversidade e incluam as crianças, jovens e adultos da nossa Rede Municipal de Ensino, considerando as diferenças dos sujeitos e as especificidades de suas culturas e aprendizagens, garantindo a equiparação de oportunidades. Esse é o desafio que temos assumido na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva preconiza que alunos com necessidades educacionais especiais estejam matriculados preferencialmente na rede regular de ensino e que o Estado assegure as condições para atender às suas necessidades. Para tanto, a Educação Especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado são portadores de curso de graduação com licenciatura plena em pedagogia com habilitação em Educação Especial; ou portadores de curso de graduação com licenciatura plena correspondente às respectivas habilitações para o exercício da docência na Educação básica e curso de especialização ou aperfeiçoamento na área de Educação especial, com no mínimo 360 horas.

Ainda pensando em contribuir com esses alunos, contamos com o serviço de profissional de apoio aos alunos, que apresentem limitações motoras e outras que acarretem dificuldades de caráter permanente ou temporário no autocuidado, nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Sorocaba. Esse apoio é realizado por profissionais denominados profissionais de apoio e também por estagiários do projeto *Aprender para (Des)envolver*, contratados por empresa de serviço contínuo terceirizada e pelo CIEE.

10. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O trabalho pedagógico na EM “Prof. Flávio de Souza Nogueira” se inicia pela organização do tempo, tanto no conceito de tempo do planejamento das atividades no ensino fundamental *anos iniciais*, quanto na organização do horário das diferentes disciplinas dos docentes do ensino fundamental *anos finais*.

Assim, cada docente organiza a sua rotina semanal de acordo ou com a etapa de ensino que leciona, ou com a disciplina e turmas que atuam em sua especialidade. Vale ressaltar que nos anos iniciais também há uma adequação das unidades do conhecimento de acordo com o currículo paulista e com a BNCC, logo as atividades também precisam contemplar e dialogar direta e indiretamente com estas unidades.

Buscamos proporcionar ao educando um bom desenvolvimento, ampliando as suas potencialidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais, visando um atendimento adequado, no qual os alunos sintam-se seguros e motivados, tendo como propósito formar pessoas participativas, responsáveis e integradas na sociedade.

O ambiente da nossa unidade escolar é organizado a fim de proporcionar as melhores condições para realização de trabalhos coletivos e para organização de materiais, espaços e tempo, garantindo:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural do estudante;
- O diálogo, o respeito e a valorização de formas de organização das famílias;
- O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas dos estudantes;
- Os deslocamentos e os movimentos amplos dos estudantes nos espaços internos e externos; e
- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos.

Nossa escola oferta o Ensino Fundamental dividido em duas etapas, a saber **anos iniciais** e **anos finais** organizados da seguinte forma:

Anos Iniciais	
PERÍODO MATUTINO	PERÍODO VESPERTINO
-	1ºs anos A,B e C
-	2ºs anos A,B e C
-	3ºs anos A.B e C
-	4ºs anos A, B e C
-	5ºs anos A, B,C e D

Anos Finais	
PERÍODO MATUTINO	PERÍODO VESPERTINO
6ºs anos A, B e C	-
7ºs anos A, B e C	-
8ºs anos A, B e C	-
9ºs anos A, B, C e D	-

Horário de funcionamento é das 7h00min às 12h20min para os anos finais no período da manhã e das 13h às 17h30min para os anos iniciais no período da tarde.

11. CONCEPÇÃO, PRÁTICA E ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO

A LDB garante em seu art. 12, que a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas, contribui para que a escola ouse sonhar, não um sonho utópico, mas um sonho que se torna realidade na sua prática do dia a dia, como um processo educacional voltado para o ser e para o exercício da cidadania.

O funcionamento da escola obedecerá ao calendário escolar de Sorocaba⁴ sendo as atividades divididas em períodos bimestrais, divididos conforme o calendário. Os temas a serem desenvolvidos nas atividades serão aqueles propostos pelo calendário escolar e outros de interesse da comunidade escolar e comunidade local, bem como dos projetos produzidos pelos docentes e equipe escolar.

A avaliação consiste num processo de observação, investigação e reflexão constante da ação pedagógica, objetivando as intervenções necessárias, cujas atenções devem estar voltadas para o desenvolvimento, para a aprendizagem e para os avanços.

Logo, a avaliação enquanto mediação trata-se de um instrumento de reflexão que auxilia o professor a tomar consciência das mudanças necessárias em sua ação. No Ensino Fundamental e 9 anos, segundo o Art. 62 o regimento escolar da Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba diz o seguinte “Os resultados da avaliação do desempenho serão expressos numa escala de notas em números

⁴ Instrução Normativa SEDU/GS - nº 37/2023

inteiros de 0 (zero) a 10 (dez), graduadas de cinco em cinco décimos.” (SOROCABA, 2023), seguidos dos dois parágrafos “§ 1º Os resultados da avaliação do desempenho deverão ser registrados bimestralmente pelos docentes; § 2º Os resultados da avaliação do desempenho deverão ser analisados junto aos estudantes, responsáveis e com os professores membros do Conselho de Classe e Ano/Termo” (SOROCABA, 2023).

Ela se fará através da participação do aluno, trabalhos escolares, de pesquisa e de trabalhos extraclasse e avaliações formais, com devolutiva em correção seguindo critérios pré-estabelecidos pelos docentes logo no início do ano letivo e no retorno após recesso de meio de ano se for necessário qualquer alteração.

Todos os ensinamentos veiculados pelo professor devem convergir para a melhoria do desempenho global do aluno. A valorização do trabalho em grupo será fundamental, levando à cooperação, para trabalhar de maneira interdisciplinar.

Os conteúdos serão trabalhados através da construção de conceitos, procedimentos e atitudes aplicando a metodologia ajustada ao conteúdo da disciplina.

As tarefas de casa e estudo diário serão desenvolvidas pelos docentes para envolvimento da família e bons hábitos de estudo.

A direção, os docentes e funcionários se empenham cada vez mais em conquistar os interesses dos alunos motivando-os a comparecerem e sentirem prazer nas atividades em classe ou extraclasse.

Os problemas de saúde, detectados na escola são de responsabilidade dos pais que são convocados para tomar conhecimento dele, onde assumem a responsabilidade de buscar tratamento adequado e serem atendidos pelos profissionais do Centro de Saúde Pública ou particular de acordo com as possibilidades da família.

O maior problema que a escola enfrenta é a demora no atendimento da saúde pública e particular, e muitas vezes a falta de diagnóstico e/ou devolutiva à escola.

As reuniões da direção, orientação e corpo docente com os pais, terão a finalidade não somente de informar sobre o rendimento dos alunos, mas de formar por meio de palestras, vídeos, dinâmicas, mensagens e conversas particulares e trocas de ideias. Tal procedimento auxilia na aproximação e orientação das famílias, dentro de uma reflexão, auxiliando os pais na formação dos filhos em sua convivência na sociedade e na orientação sobre o bom aproveitamento dos estudos.

A recuperação será contínua, com o auxílio do orientador pedagógico sempre que for necessário, atividades diferenciadas atendendo a cada estudante de acordo com a sua necessidade.

A escola fará o controle sistemático da frequência dos alunos às atividades escolares, bimestralmente, adotará medidas necessárias para que os alunos possam compensar as ausências que ultrapassem o limite de 25% do total das aulas dadas (LDB-Lei 9.394, de 1996).

As atividades de compensação de ausências serão programadas, orientadas e registradas pelos docentes, com a finalidade de sanar as dificuldades de aprendizagem pela frequência irregular às aulas a medida que o estudante retornar de sua ausência.

A compensação de ausências não exige a escola de adotar as medidas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, e nem a família e o próprio aluno justificarem suas faltas. Casos de reincidência de faltas sem justificativa e sem a compensação de ausências (quando a família negligência tal procedimento) serão comunicados ao Conselho Tutelar.

12. ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR

Na EM "Prof. Flávio de Souza Nogueira", a organização curricular é baseada na instrução de organização da secretaria municipal de Educação, que adota o Currículo Paulista, a BNCC e o Marco Referencial de Sorocaba como documentos oficiais na organização .

O currículo escolar é um elemento enriquecedor, no contexto formal ou não, do trabalho do educador, sendo de extrema importância para a vida e para o planejamento do docente, pois através dele o professor organiza e fixa os conteúdos e as atividades de forma clara, crítica, autônoma, reflexiva, ativa e democrática no contexto escolar, traduzindo-se num recurso em prol ao ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento significativo dos discentes na sociedade.

Como destacado por Wihby, Favaro e Lima (2007, p. 13):

A luta pela garantia de uma escola pública da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, que supere os projetos pedagógicos capitalistas, o paradigma do mercado aplicado à educação, indo além da função de preparar para o mercado de trabalho ou universidade. O objetivo deve ser o de assegurar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos sistematizados, ou seja, da ciência, propiciando o desenvolvimento de uma concepção mais elaborada de mundo, que possibilite sua compreensão, a

apreensão de suas múltiplas e complexas dimensões, para uma atuação humana mais racional e consciente.

Assim, com objetivo de formar pessoas capazes de pensar e agir como sujeitos de seu tempo e ativa no processo de transformação de si e do mundo, promovemos uma educação voltada à formação continuada, preparando o educando para ser criativo e atuante, capaz de ampliar seus conhecimentos, aprender brincando e criando oportunidade de uma interação lúdica com o conhecimento através de um vasto eixo pedagógico, que inclui:

- Cuidado consigo e com o Outro;
- Linguagem Corporal;
- Música;
- Linguagem Artística;
- Linguagem Oral e Escrita;
- Interação com a Natureza e com a Sociedade;
- Linguagem Matemática;
- Linguagem Digital;
- Temas Transversais: conjunto de temas fundamentais para a vivência da cidadania, propostos pela BNCC: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, serão tratados em todas as matérias, através de textos, discussões, vídeos etc.; e
- Projetos pedagógicos.

Dessa forma, podemos dizer que o currículo escolar é “o coração da escola”, uma vez que quando bem planejado e elaborado com a participação da comunidade escolar, possibilita o desenvolvimento de uma aprendizagem crítica, reflexiva, autônoma, e intencional com base em saberes pedagógicos precisos e epistemológicos.

13. PLANO DE AÇÃO PARA IMPLANTAÇÃO DO PPP

Para a implantação deste PPP, a EM “Prof. Flávio de Souza Nogueira” traçou uma série de ações gerais e de gestão pedagógica, participativa, de pessoas, financeira e administrativa.

13.1. AÇÕES GERAIS

- Incentivar a formação continuada;
- Acompanhar o trabalho pedagógico mediante a análise do planejamento semanal e bimestral;
- Projetos e demais registros;
- Garantir que o trabalho da equipe pedagógica esteja em conformidade com o Currículo Paulista, a BNCC, o Marco Referencial e o PPP;
- Fortalecer as relações interpessoais do grupo;
- Acompanhar o desenvolvimento das ações pedagógicas em sala de aula;
- Observar e acompanhar o processo de inclusão em sala de aula;
- Organizar festas, oficinas, vivências e saídas orientadas em atividades pedagógicas;
- Incentivar os pais a participarem das reuniões pedagógicas e da escola;

13.2. GESTÃO PEDAGÓGICA

- Refletir a prática educacional através de estudos e seminários;
- Acompanhar e aperfeiçoar os novos professores e servidores com a rotina da escola;
- Desenvolver com a equipe momentos de discussão sobre como melhor atender os alunos;
- Definir temas para reuniões pedagógicas de forma contextualizada para serem idealizados durante o ano; e
- Incentivar pais e comunidade escolar sobre a defesa da criança como ser vulnerável;

13.3. GESTÃO PARTICIPATIVA

- Envolver a participação de todos da equipe e da comunidade escolar no PPP; e
- Desenvolver junto com parceiros voluntários atividades para maior socialização e integração com a comunidade escolar.

13.4. GESTÃO DE PESSOAS

- Planejar, promover, orientar ações que visem a qualidade de ensino e a preparação dos profissionais que nele estão inseridos.

13.5. GESTÃO FINANCEIRA

- Fazer a conservação e manutenção da estrutura física, sempre que necessário;
- Adquirir materiais de apoio aos serviços de: Didático Pedagógico, Secretaria, Departamento Financeiro, Serviços Gerais;
- Construir, ampliar e reformar a estrutura física, para o desenvolvimento com êxito do trabalho.

13.6. GESTÃO ADMINISTRATIVA

- Perceber as fragilidades e os avanços alcançados nas ações efetivadas na escola de modo a traçar novos rumos;
- Aplicar e acompanhar os recursos de forma a buscar resultados satisfatórios;
- Presar e conscientizar toda a comunidade escolar, pela conservação dos bens e patrimônio da Instituição;
- Acompanhar os serviços de secretaria; e
- Desenvolver estratégias para melhor atender ao público que permeia na Instituição.

14. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PPP

A avaliação deste PPP se efetivará no diálogo entre pais, alunos, educadores e direção, nos quais serão apresentados os interesses e convicções dos grupos, de forma a promover a gestão democrática, visando mudanças qualitativas nas ações desenvolvidas pela escola. Assim, a participação da comunidade escolar se concretizará através de reuniões, questionários e aplicação de dinâmicas.

Em relação aos pais e/ou responsáveis, serão realizadas reuniões semestrais para o preenchimento de questionários de múltipla escolha sobre a unidade escolar no geral (infraestrutura, profissionais, atendimento etc.) e sobre a compreensão da qualidade dos procedimentos pedagógicos, abrindo espaço para críticas e sugestões.

Para os docentes, serão realizados acompanhamento e avaliação do desempenho; questionários abertos para compreender as concepções de infância, criança e adolescência e avaliação e dinâmicas para verificar a percepção da instituição através da avaliação institucional.

Por sua vez, com os alunos, serão utilizadas atividades, rodas de conversa e questionários para avaliar suas percepções a respeito da escola e do ensino.

Os resultados obtidos através desses instrumentos serão analisados pela equipe pedagógica, para revisão das ações, metodologias e objetivos, proporcionando momentos de reflexão, aperfeiçoamento ou até exclusão de algumas ações, caso seja necessário, comunicando posteriormente as famílias, para que conheçam as principais concepções adotadas pelo corpo institucional, permitindo o acompanhamento e avaliação da sua execução. Essa ação ocorrerá na primeira reunião de pais no início do ano letivo, apresentando os principais tópicos destes documentos, bem como disponibilizando cópias na Secretaria para que possam ter acesso.

O aprimoramento institucional também será realizado através da melhoria do processo de ensino-aprendizagem, englobando todos os profissionais pertencentes a instituição, não sendo algo voltado apenas para o aluno. A qualificação profissional é uma estratégia institucional que visa o aperfeiçoamento e atualização de toda a equipe, com caráter permanente e contínuo. Através dela os profissionais serão estimulados a ressignificar as experiências vividas, por meio de diferentes estratégias:

- Encontros pedagógicos, relativos a conteúdos e saberes tendo em vista a formação permanente do corpo docente;
- Participação em cursos, congressos e eventos de capacitação promovidos pela comunidade;
- Reuniões de estudo, de forma sistemática, com leituras de textos atuais e temas variados.

Este projeto será avaliado no decorrer do ano através de encontros pedagógicos ao término de cada bimestre, ou sempre que se fizer necessário, com discussões acerca do que se avançou e alcançou com as ideias expostas neste documento.

15. PLANO DE TRABALHO DO DIRETOR

A Direção da escola agirá na elaboração da proposta pedagógica, pela participação de diferentes segmentos da comunidade escolar: direção, coordenação, professores, funcionários, pais, alunos, comunidades, nos processos consultivos e

decisórios, na construção e articulação realizadas por meio das reuniões do Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres. Sendo realizada com autonomia de gestão pedagógica, administrativa, financeira, respeitando as diretrizes nacionais, bem como as normas de administração superior. Compromete-se na transparência quanto aos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, garantindo a responsabilidade e o zelo comum na manutenção do uso e distribuição adequada dos recursos públicos.

Segundo o regimento escolar de 2023:

Art. 5º A direção da escola, integrada pelo diretor e pelo vice-diretor, é o núcleo executivo de tomada de decisão, planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar, articulando-se com a comunidade.

Art. 6º São atribuições do Diretor de Escola:

- I – dirigir estabelecimento de ensino de Educação Básica, planejando, coordenando e avaliando a execução das atividades docentes, discentes e administrativas;
- II – cumprir e fazer cumprir as leis do ensino, as determinações das autoridades escolares, as disposições do Regimento Escolar e os preceitos do Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento;
- III – encaminhar, devidamente informada, toda a documentação que tramita pelo estabelecimento;
- IV – representar a escola;
- V – incrementar a mais estreita colaboração entre pais, mestres e comunidade;
- VI – administrar o pessoal, os recursos materiais e financeiros do estabelecimento de ensino;
- VII – garantir a observância das normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica;
- VIII – estabelecer relação adequada entre o número de estudantes e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento;
- IX – prestar informações pertinentes a todos os segmentos da escola e da comunidade;
- X – providenciar a organização dos horários de trabalho e escala de férias;
- XI – participar de reuniões em nível de rede municipal de ensino, mantendo contato com seus pares e autoridades de ensino e colaborar na implementação de programas e projetos educacionais;
- XII – zelar pelo funcionamento da parte física do próprio escolar e encaminhar solicitações aos setores competentes de manutenção e reforma.

Art. 7º A vice-direção é exercida pelo Vice-Diretor da escola, com as seguintes atribuições:

- I – assistir o Diretor de Escola, exercendo as atribuições que lhe forem delegadas, conforme disposições do Regimento Escolar;
- II – assessorar o Diretor de Escola em suas atribuições, acompanhando e controlando a execução das programações relativas

às atividades de apoio administrativo e técnico-pedagógico, mantendo-o informado sobre o andamento das mesmas;
III – responder pela direção do estabelecimento de ensino no horário que lhe for confiado, bem como assumir as atribuições do Diretor de Escola em suas ausências e impedimentos;
IV – assumir a direção de estabelecimento de ensino que não comporta o cargo de Diretor de Escola. (SOROCABA, 2023 p 4 - 5)

16. PLANO DE TRABALHO DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO

O Orientador Pedagógico terá que diagnosticar os pontos críticos do processo Ensino Aprendizagem da U.E., e sugerir, propor atividades visando à superação dos problemas diagnosticados e aperfeiçoando o trabalho pedagógico, procurando ter sempre uma visão da realidade escolar, detectado pelo grupo envolvido.

Procurar trabalhar sempre com o objetivo de resgatar o aluno para à escola, tornando e mostrando a escola como um lugar importante e prazeroso e para isso é importante o comprometimento de todos os envolvidos na U.E., principalmente com a interação entre os professores.

Acerca das ações didático-pedagógicas, segundo o regimento escolar de 2023:

Art. 8º A orientação do trabalho pedagógico é exercida pelo Orientador Pedagógico com as seguintes atribuições:
I – colaborar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e a colocá-lo em prática;
II – orientar pedagogicamente o educador da instituição;
III – responder pela formação contínua dos professores, coletiva e individualmente;
IV – propiciar condições para a participação de todos os elementos da instituição em torno de seus objetivos educacionais;
V – coordenar o planejamento pedagógico da unidade escolar e acompanhar sua execução;
VI – assessorar a direção da escola quanto à organização do horário das aulas, à composição do calendário escolar, à tomada de decisões relativas às matrículas, transferências e agrupamento de estudantes;
VII – acompanhar os processos de adaptação de estudantes transferidos, classificação e reclassificação de estudantes, assim como sua promoção e retenção;
VIII – avaliar os resultados do ensino no âmbito da escola e propor reformulação, quando for o caso;
IX – implementar programas e projetos da Secretaria da Educação;
X – desenvolver seu trabalho em estreita consonância com a equipe de suporte pedagógico, a fim de garantir unidade de ação e

uniformidade dos preceitos pedagógicos da rede municipal de ensino. (SOROCABA, 2023, p 5 - 6)

O orientador pedagógico acompanhará os HTP (coletivos e em pares) na coordenação da formação continuada dos docentes e no acompanhamento da elaboração de projetos que o corpo docente apresentar para a equipe gestora.

16.1. ORGANIZAÇÃO DAS HORAS DE TRABALHO COLETIVO (HTPC)

16.1.A. FINALIDADE

A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC - caracteriza-se fundamentalmente como: - espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente; - trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno;

No planejamento, na organização e na condução das HTPCs, é importante:

- Considerar as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola;
- Elaborar previamente a pauta de cada reunião, definida a partir das contribuições dos participantes;
- Tratar do processo de avaliação;
- Prever formas de registro acerca do processo de ensino e aprendizagem;
- Organizar as ações de formação continuada com conteúdo voltado às metas da escola e à melhoria do desempenho dos alunos.

16.1.B. OBJETIVOS

- Articular os diversos segmentos da escola para construção e implementação do seu trabalho pedagógico;
- Fortalecer a Unidade Escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento do seu Projeto Pedagógico;
- (Re) Planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo de ensino aprendizagem;
- Construir e implementar o Projeto Pedagógico da escola;
- Promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores;
- Articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando à melhoria do processo ensino aprendizagem;
- Possibilitar a reflexão sobre a prática docente;
- Favorecer o intercâmbio de experiências;
- Acompanhar e avaliar o processo ensino aprendizagem.

16.1.C. TEMÁRIO A SER DESENVOLVIDO NAS HTPCs

- Estudo de fundamentos teórico-metodológicos sobre objetivos de aprendizagem, sequência didática, competências, habilidades, contextualização e avaliação; temas que devem ser compreendidos para que a elaboração/implementação do Projeto Político Pedagógico, assim como o currículo, estejam a favor da transformação da informação em conhecimento, produzindo a aprendizagem, resultando em competência, onde o aluno propõe articulações de forma coerente em diferentes contextos para soluções de situações problemas; autonomia para gerenciar a própria aprendizagem.
- Incentivo e gerenciamento da formação continuada, da aprendizagem contínua, da capacitação em serviço visando o aprimoramento do trabalho pedagógico.
- Estudo do Currículo Paulista
- Estudo do Marco Referencial de Sorocaba

16.1.D. CRONOGRAMA

- As reuniões de HTPCs para o Ensino Fundamental, em 2024, ocorrerão semanalmente em dois encontros de 100 (cem) minutos ininterruptos de duração, na seguinte conformidade: **Segundas-Feiras, das 17h30 às 19h** para os docentes dos *anos iniciais*, semanalmente, e um encontro de 90 (noventa) minutos ininterruptos às **Quartas-Feiras das 13h às 14h20**, de duração de 90 (noventa) minutos ininterruptos, para os professores do fundamental II.

As reuniões são destinadas ao desenvolvimento do temário apresentado, considerando as demandas dos professores e da Secretaria Municipal de Educação, frente às metas e prioridades da escola e do município, à articulação das ações educacionais visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a reflexão sobre a prática docente, favorecendo o intercâmbio de experiências e acompanhando e avaliando o processo de ensino e aprendizagem por meio dos Planos de aula, planejamentos, projetos e registros apresentados, salvo quando o período em questão for necessário para continuidade do temário iniciado em reuniões anteriores e maior demanda.

16.2. EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES DOS PROFESSORES

- O plano de ensino, elaborado em consonância com o plano de curso, constitui documento da escola e do professor, devendo ser mantido à disposição da direção e supervisão de ensino.

14.4. EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

- Avaliações bimestrais:
 - Através do Conselho de Classe e Série;
 - Através de provas oficiais.

14.5. HORÁRIO DE HTPC

HTPC – ENSINO FUNDAMENTAL					
Horário/Dia	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
11h30 – 12h20			X		
11h40 – 12h30			X		

Tabela 7 – Horário de HTPC – Ensino Fundamental

HTPC – EDUCAÇÃO INFANTIL					
Horário/Dia	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
11h30 – 13h10				X	

Tabela 8 – Horário de HTPC – Educação Infantil

ANEXO F — PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO “ESCOLA B”



Secretaria da Educação
E.M. “Dr. Getúlio Vargas”
Av. Eugênio Salerno, 298 – Santa Terezinha – CEP 18035-430 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3217-4766/ (15)3222-1434
emgetuliovargas@sorocaba.sp.gov.br

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	
1.1. Dados de identificação da instituição.....	
1.2. Histórico de seu patrono e data de sua inauguração.....	
1.3. Gestores que passaram pela Instituição Educacional.....	
1.4. Processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico.....	
1.5. Caminhos para o processo de construção e análise dos dados	
2. MARCO SITUACIONAL	
2.1. Caracterização do atendimento da instituição de Ensino.....	
2.2. Caracterização Física e de material da Escola.....	
2.3. Caracterização dos Profissionais da Educação que atuam na Escola.....	
2.4. Caracterização dos Profissionais de Apoio que atuam na Escola.....	
2.5. Caracterização dos/as Estudantes e familiares.....	
2.6. Caracterização dos Resultados	
2.7. Caracterização dos colegiados e Instituição Auxiliar da Escola.....	
3. MARCO CONCEITUAL	
3.1. Função Social da Escola.....	
3.2. Infâncias.....	
3.3 Adolescência	
3.4. Currículo.....	
3.4.1 Diversidade.....	
3.4.2 Educação Inclusiva	
3.4.3 Educação para as Relações Étnico-Raciais.....	
3.4.4 Igualdade de Gênero	
3.4.5 Educação Ambiental	
3.4.6. Eixos Estruturantes do Trabalho Pedagógico e Modalidades Organizativas do Trabalho Pedagógico.....	

3.4.7. Eventos de celebração: ampliando o olhar sobre as datas comemorativas...	
3.4.8. Círculo Restaurativo - Assembleias.....	
3.4.9. Cultura Digital.....	
3.4.10. Práticas Corporais	
3.3.11. Cultura Escrita e Práticas de Leitura na escola	
4. AVALIAÇÃO.....	
4.4.1 Avaliação Institucional.....	
4.4.2 Avaliação do Ensino e da Aprendizagem.....	
5. FORMAÇÃO CONTINUADA.....	
6. MARCO OPERACIONAL.....	
6.1. Dimensão da Prática Pedagógica da Instituição.....	
6.2. Plano de Formação.....	
6.3. Plano Financeiro.....	
6.4. Processos internos da escola.....	
6.5. Ações de fortalecimento e integração junto à comunidade escolar.....	
6.6. Algumas considerações.....	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	
ANEXOS.....	

1. APRESENTAÇÃO

1.1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Nome da escola: E.M. "Dr. Getúlio Vargas"

Endereço: Avenida Dr. Eugênio Salerno, 298

Cidade: Sorocaba – Estado: SP

E-mail: getuliovargas@sorocaba.sp.gov.br

Código INEP: CIE:

BREVE HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO

Em janeiro de 1929 foi promulgada pelo prefeito Dr. João Machado de Araújo, através da Lei Municipal nº 209, a fundação do Ginásio e Escola Normal Livre Municipal de Sorocaba. As aulas tiveram início em 1º de março de 1929.

No mês de outubro de 1954, a escola passou a denominar-se Colégio e Escola Normal "Dr. Getúlio Vargas" e, em 1973, Escola Municipal de 1º. E 2º. Graus "Dr. Getúlio Vargas".

Atualmente, é identificada como Escola Municipal Dr. Getúlio Vargas.

AUTORIZAÇÕES DE FUNCIONAMENTO E ATOS LEGAIS

ITEM	ATO	NÚMERO	DATA
Reconhecimento	Portaria CEE	94/81	18/15/1981 DOE de 20/05/1981
Ensino Fundamental	Homologação		22/08/1973
CNPJ da Escola			
Entidade Mantenedora	Prefeitura Municipal de Sorocaba		

A Instituição Escolar atende os segmentos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica, sendo 15 turmas de Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) e 14 turmas de Anos Finais (6º ao 9º Ano) em 2025. Considerando a sua localização, atende prioritariamente

estudantes residentes no Centro de Sorocaba, porém devido à tradição de qualidade no ensino, verifica-se que o atendimento se estende a diversos outros bairros da cidade.

1.2 HISTÓRICO DO PATRONO

GETÚLIO DORNELLES VARGAS

Getúlio Dornelles Vargas foi um advogado e político brasileiro, 15º presidente do Brasil, governando de 1930 a 1945 e novamente de 1951 até seu suicídio em 1954.

Nascido em 19 de abril de 1882, em São Borja (RS), Vargas formou-se em Direito e iniciou sua carreira política no Rio Grande do Sul.

Seu legado inclui como principais realizações o comando da Revolução de 1930 em que liderou a revolta que derrubou o presidente Washington Luís, a Constituição de 1934 pois promulgou a terceira Constituição brasileira, o Estado Novo (1937-1945) quando implantou um regime autoritário no país, realizou a nacionalização de indústrias estratégicas (Companhia Siderúrgica Nacional em 1940, a Vale do Rio Doce em 1942 e a Hidrelétrica do Vale do São Francisco em 1945), criou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1938, foi responsável pela criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em que foram instituídos direitos trabalhistas, a fundação da Petrobras também ocorreu em seu mandato e a implementação da política de substituição de importações.

O governo de Getúlio Vargas, embora marcado por um fortalecimento da indústria no Brasil e marcos importantes para o desenvolvimento de medidas favoráveis aos trabalhadores, também é repleto de controvérsias devido às medidas controladoras e populistas impostas durante o período em que foi presidente. Como principais aspectos que impactaram negativamente a sociedade brasileira temos a repressão política, censura, perseguição a opositores e relações com ditadores.

Getúlio Vargas suicidou-se em 24 de agosto de 1954, no Palácio do Catete, após intensa pressão política por parte da imprensa e dos militares.

1.3 GESTORES QUE PASSARAM PELA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL

Quadro dos Diretores da Escola Municipal "Dr. Getúlio Vargas" 1929 - 2025
1. Antônio Funes
2. Achilles de Almeida
3. Antônio Miguel Pereira Júnior
4. Bento Mascarenhas

6. Daniel Pereira Nascimento
7. Diógenes Pereira Marins
8. Oswaldo Elles Casali
9. Vicente Caputti Sobrinho
10. Mário de Almeida
11. Otto Wey Netto
12. Antônio Cordeiro
13. Mário de Almeida
14. Sérgio Pedreira
15. Aureliano César do Nascimento
16. Otto Wey Netto
17. José Carlos Gomes
18. Otto Wey Netto
19. José Carlos Gomes
20. Antônio Pedroso de Souza
21. Odinir Furlani
22. Antônio Pedroso de Souza
23. Carlos Camargo Costa
24. Sônia Bárbara Reze
25. Célia Maria Vieira Nardi
26. Edson João Dordetto
27. Lauri Lane Maria Holtz Leme
28. Vera Maria Cordeiro de Miranda
29. Débora Juvêncio Carvajal

30. Adriana Ricardo da Mota Almeida
31. José Adão Neres de Jesus
32. Silvana Salas Gomes
33. Diogo Fernando de Almeida
34. Alessandra Elisa
35. Beatriz

1.4 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PPP.

A Comunidade Escolar da E.M. Dr. Getúlio Vargas fundamentada nos princípios da educação pública, laica, democrática e de qualidade para todos(as) os(as) estudantes regularmente matriculados/as nesta instituição, mobiliza-se no processo de construção do seu Projeto Político Pedagógico buscando compreender os sentidos e rumos educacionais contemporâneos, fomentando debates e análises coletivos sobre a prática educacional vivenciada na Unidade Escolar para identificar e traçar estratégias de aprendizagens que possam favorecer a todos(as) os(as) seus estudantes.

Este Projeto Político Pedagógico é compreendido na perspectiva do fortalecimento da gestão democrática e na incorporação de práticas que propiciem aprendizagem significativa a todos (as) os (as) estudantes; melhoria das condições de trabalho; condições de igualdade a todos (as) os (as) educandos, respeito e valorização às diferenças e diversidades em um espaço de convivência harmonioso e prazeroso, em conformidade com a legislação vigente.

Neste documento encontram-se informações sobre a Instituição Educacional, tais como: a) Perfil da Instituição; b) Marco Situacional (caracterização do atendimento, caracterização dos profissionais, caracterização física da instituição, caracterização dos materiais da instituição, caracterização dos familiares, caracterização dos colegiados, caracterização dos resultados e caracterização dos/as estudantes); c) Marco Conceitual explícita o ideal da instituição, ou seja, o projeto de sociedade que a escola almeja, a sua função social e os princípios que a equipe opta para compor com coerência os processos de ensino e aprendizagem e as decisões a serem tomadas; d) Marco Operacional (planos de ações: pedagógico, formação, financeiro, ações de fortalecimento e integração junto à Comunidade Escolar).

1.5 CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Contando com a participação dos diversos segmentos que compõem a Comunidade Escolar – equipe gestora, professores(as), funcionários (as) de apoio e representantes da comunidade, o levantamento e a análise dos dados se dá por meio dos Indicadores da Avaliação Institucional - 2024, Pesquisa Socioeconômica da Comunidade com os familiares-2024/2025, Pesquisa de Expectativa sobre a formação com Professores/as.

O processo de análise dos dados levantados considera a realidade concreta na qual a escola está inserida, os processos históricos e sociais vivenciados pelos/as estudantes, professores/as, funcionários e equipes gestoras nos anos anteriores, principalmente as mudanças na estrutura das relações na sociedade tendo como referência o período pós pandêmico (pandemia do vírus SARS-CoV-2 causador da doença COVID-19).

2. MARCO SITUACIONAL

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ATENDIMENTO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

A E.M. Dr. Getúlio Vargas atende estudantes entre 6 e 15 anos de idade. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são atendidos no período da Tarde, das 13h às 17h30min e os Anos Finais do Ensino Fundamental no período da Manhã, das 7h às 12h20min. A Instituição Educacional oferece atendimento no contraturno aos estudantes indicados pelo Conselho de Classe/Ano/Termo que apresentam baixo rendimento, nas turmas de Oficina de Aprendizagem e para os/as estudantes público-alvo da Educação Especial, oferece atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM/AEE).

TIPO DE ENSINO	SUBMODALIDADE	ANO	Nº DE CLASSES	Nº DE ESTUDANTES
Ensino Fundamental (9 anos)	EF 9 1º AO 5º ANO	1º Ano	3	77
Ensino Fundamental (9 anos)	EF 9 1º AO 5º ANO	2º Ano	3	75
Ensino Fundamental (9 anos)	EF 9 1º AO 5º ANO	3º Ano	3	80

Ensino Fundamental (9 anos)	EF 9 1º AO 5º ANO	4º Ano	3	93
Ensino Fundamental (9 anos)	EF 9 1º AO 5º ANO	5º Ano	3	94
Ensino Fundamental (9 anos)	EF 9 6º AO 9º ANO	6º Ano	3	107
Ensino Fundamental (9 anos)	EF 9 6º AO 9º ANO	7º Ano	4	140
Ensino Fundamental (9 anos)	EF 9 6º AO 9º ANO	8º Ano	3	106
Ensino Fundamental (9 anos)	EF 9 6º AO 9º ANO	9º Ano	4	141
AEE	Manhã	—	1	13
AEE	Tarde	—	1	11
Total de turmas/alunos (sem AEE)	—	—	31	845

2.2 CARACTERIZAÇÃO FÍSICA E MATERIAL DA INSTITUIÇÃO

A Instituição ocupa um terreno dem², com m² de área construída. A construção priorizou otimizar os espaços visando o atendimento aos estudantes, portanto, não contamos com estacionamento para os professores. Os espaços estão apresentados da seguinte forma: 1 Prédio para atendimento administrativo e pedagógico contando com 1 Sala para Direção, 1 Sala para a Orientação Pedagógica, 1 Sala para Secretaria, 1 Almoxarifado, 1 Sala de Recursos Multifuncionais/Atendimento Educacional Especializado (SRM/AEE), 1 Sala de Recursos Audiovisuais, 1 Sala de Apoio, 1 Cozinha para Funcionários, 2 Banheiros para funcionários, 1 Sala Depósito, 4 Salas de aula, 1 Sala para Oficina de Aprendizagem; 1 Prédio para atendimento pedagógico com 4 andares, 1 Salas de Leitura, 1 Sala de Professores, 1 Cozinha/Cantina, 1 Sala de Materiais de Limpeza, 1 Banheiro para pessoas com deficiência, Pátio coberto e Pátio aberto, 2 Banheiros para estudantes no pátio, 3 Salas de aula no Andar Térreo, 1 laboratório de Ciências, 1

Sala Depósito e 2 banheiros, 4 Salas de Aula no 1º Andar, 1 Sala Depósito 2 banheiros, 4 Salas de Aula no 2º Andar, 1 Sala Depósito, 2 banheiros, 3 Salas 3º Andar sendo 1 Sala de Leitura, 1 Sala de Atividades Diversificadas e 1 Sala para Oficina de Aprendizagem, 1 Sala Depósito e 1 Sala de Arquivo Morto. Refeitório, Cozinha dos Estudantes, Playground, Quadra coberta, Quadra aberta, 1 Sala de Materiais de Educação Física, 1 Sala de Materiais da Fanfarra, 1 Depósito e 2 banheiros. Anexo ao prédio, temos o Auditório Pedro Salomão José, com capacidade para 200 pessoas e estrutura de teatro (com palco, coxia, camarins, jogo de luzes e sala de som).

Vinculada à nossa escola temos uma Sala Hospitalar no GPACI (Hospital do Câncer Infantil "Sarina Rolim Caracante"), onde atuam três (3) professores de Educação Básica polivalentes.

MAPA DE SALAS - 2025					
PRÉDIO VELHO					
TÉRREO		1º ANDAR			
SALA DE RECURSOS (AEE)		SALA 12	S A MAT 1 (manhã)		
SALA DE AUDIOVISUAL			4º C (tarde)		
ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA		SALA 13	S A MAT 2 (manhã)		
SALA DE APOIO			2º A (tarde)		
ALMOXARIFADO 1			S A MAT 3 (manhã)		
SECRETARIA		SALA 14	2º B (tarde)		
DIREÇÃO			S A ING (manhã)		
COPA FUNCIONÁRIOS		SALA 15	2º C (tarde)		
BANHEIROS FUNCIONÁRIOS		SALA 16	OFICINA DE APRENDIZAGEM		
		DEPÓSITO 1			
ANEXOS					
AUDITÓRIO PEDRO SALOMÃO JOSÉ			SALA DOS PROFESSORES		
			SALA DE LEITURA 1		
PRÉDIO NOVO					
PÁTIO COBERTO E ABERTO			CANTINA/ DEPOSITO 2/ ALMOXARIFADO 2		
BANHEIROS E STUDANTES			COZINHA		
BANHEIRO PCD			REFEITÓRIO		
TÉRREO		1º ANDAR		2º ANDAR	
SALA 1	S A CIENC 1 (manhã)	SALA 4	S A LP 1 (manhã)	SALA 8	S A HIST 1 (manhã)
	3º A (tarde)		1º A (tarde)		4º A (tarde)
SALA 2	S A CIENC 2 (manhã)	SALA 5	S A LP/ING 2 (manhã)	SALA 9	S A HIST 2 (manhã)
	3º B (tarde)		1º B (tarde)		5º A (tarde)
SALA 3	S A ARTE (manhã)	SALA 6	S A LP/ING 3 (manhã)	SALA 10	S A GEO 1 (manhã)
	3º C (tarde)		1º C (tarde)		5º C (tarde)
LABORATÓRIO CIÊNCIAS		SALA 7	S A ING (manhã)	SALA 11	S A GEO/CIENC (manhã)
BANHEIRO E STUDANTES			4º B (tarde)		5º B (tarde)
DEPÓSITO 3		BANHEIRO E STUDANTES		BANHEIRO E STUDANTES	
		DEPÓSITO 4		DEPÓSITO 5	
3º ANDAR		ANEXOS			
OFICINA APRENDIZAGEM		DEPÓSITO 8			
ARQUIVO MORTO		SALA FANFARRA			
SALA HÍBRIDA		QUADRA ABERTA			
DEPÓSITO 6		QUADRA FECHADA			
DEPÓSITO 7		PARQUE			
		BANHEIRO E STUDANTES			
		SALA ED. FÍSICA			

A escola possui rede de esgoto, água encanada e luz elétrica. Temos duas linhas telefônicas fixas e internet para as salas de aula e setor administrativo. A escola possui oito (8) computadores e cinco (5) notebooks para uso administrativo, um (1) computador para uso na Sala de Recursos Multifuncionais, 5 impressoras/copiadoras, 15 (quinze) lousas digitais instaladas nas salas de aula, uma (1) na sala de audiovisual, uma (1) na sala de Oficina de Aprendizagem e um (1)

projektor no Auditório Pedro Salomão José. Temos quatro (4) carrinhos para carregamento de dispositivos eletrônicos, cento e vinte (120) tablets educacionais e quarenta (40) chromebooks para uso dos estudantes.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO QUE ATUAM NA ESCOLA

A escola tem a composição do quadro de profissionais em 2025 formado por servidores contratados em caráter efetivo, temporário (CLT) e eventual.

EQUIPE GESTORA		
NOME	FUNÇÃO	TIPO DE CONTRATAÇÃO
Beatriz	Diretora de Escola	Efetiva/ Experiência na Gestão Pública Municipal desde 2025.
Silvana Salas Gomes	Vice-Diretora de Escola	Efetiva/ Experiência na Gestão Pública Municipal desde 2008.
Sonia Maria Manetta Cobianchi de Oliveira	Orientadora Pedagógica	Efetiva/ Experiência na Gestão Pública Municipal desde 2011.

DOCENTES			
NOME	FUNÇÃO	TIPO DE CONTRATAÇÃO	FORMAÇÃO
Ana Laura Cruz Aquino	PEB 2	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde	
Ana Maria de Souza	PEB 1	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde	
Bruno Henrique Cremones	PEB 2	Efetivo Experiência na Rede Pública Municipal desde	
Camila Doray de Paula	PEB 1	Efetiva Experiência	

		na Rede Pública Municipal desde	
Carina Ramos Riello Cardoso	PEB 1	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde	
Celso Theodorico Gomes	PEB 2	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde	
Denise Cenci	PEB 2	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde	Bacharelado e Licenciatura em Letras Português/Italiano Mestrado em Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa
Eliane Gomes da Silva	PEB 1	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde	
Erica Karine Amorim Norbutas	PEB 1	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde	
Felícia Pereira de Albuquerque	PEB 2	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde	“
Fernanda Fontes Arruda	PEB 2	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde	
Helara Batista Rosa	PEB 1	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde	
Idelzuite Azevedo Alcântara Leme	PEB 2	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde 2008	Licenciatura em Ciências com Habilitação em Química e Pedagogia

Ingrid Pires Camargo Silva	PEB 1	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde	
Joana D'Arc de Almeida	PEB 1	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde	
Joice Machado Do Nascimento Silva	PEB 2	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde	
Leticia Morales de Goes Delatre	PEB 1	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde	
Livia Cristina de Camargo Cezar	PEB 1	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde	
Lucas Pascoal Lima da Silva	PEB 2	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde	
Marcia Ferreira de Camargo	PEB 1	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde	
Maria Cristina Jordão	PEB 1	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde	
Patricia Ducatti Gonçalves	PEB 2	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde	
Paulo Bruno Pistilli Rodrigues	PEB 1	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde	
Rafael Augusto Pires	PEB 2	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde 2022	Licenciatura em Educação Física e Pedagogia.
Samuel Caliani Zamparoni	PEB 2	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde	

Sirley Maria Gonçalves de Oliveira	PEB 1	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde	
Tiago Aparecido Monteiro Leite	PEB 2	Efetivo Experiência na Rede Pública Municipal desde	
Victor Doutel Pastore	PEB 2	Efetivo Experiência na Rede Pública Municipal desde	
Wander	PEB 2	Efetivo Experiência na Rede Pública Municipal desde	

2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) PROFISSIONAIS DE APOIO QUE ATUAM NA ESCOLA

EQUIPE DE APOIO			
SECRETARIA			
NOME	FUNÇÃO	TIPO DE CONTRATAÇÃO	FORMAÇÃO
Clóvis			
Cristiane			
Mara de Luna Borcsik			
Maria Carolina Rebuá Ribeiro			
Maria José Dias Batista			
Milena	Secretária	Efetiva Experiência na Rede Pública Municipal desde	
INSPETORES DE ALUNOS			
NOME	FUNÇÃO	TIPO DE CONTRATAÇÃO	FORMAÇÃO

PARTNER			
NOME	FUNÇÃO	TIPO DE CONTRATAÇÃO	FORMAÇÃO
MERENDA			
NOME	FUNÇÃO	TIPO DE CONTRATAÇÃO	FORMAÇÃO
PROFISSIONAIS DE APOIO- CUIDADOS DE VIDA DIÁRIA			
NOME	FUNÇÃO	TIPO DE CONTRATAÇÃO	FORMAÇÃO

2.5 CARACTERIZAÇÃO DO(A)S ESTUDANTES E FAMILIARES



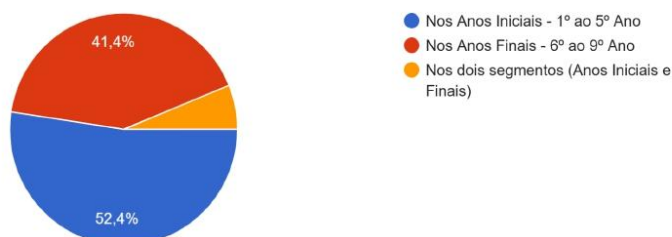
Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso.
 Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas
 e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se
 implante antes da caridade.

Paulo Freire

Para a caracterização dos (as) estudantes e seus familiares, as famílias participaram respondendo ao questionário socioeconômico cultural, por meio de formulário online, de forma que 17,5% dos pais responderam a pesquisa até 29 de março de 2025.

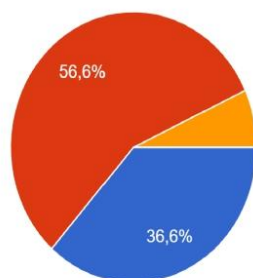
O envio do formulário online, inicialmente, foi feito via e-mail, via QR Code na Rematrícula 2024 e pelo aplicativo de mensagens whatsapp nos grupos (ano/turma). Na pesquisa, os resultados indicam características da composição e rotina familiar, além de expectativas para a escola e ao processo escolar do(a)s estudantes, que serão apontados em forma de gráfico, a seguir:

1- A(s) criança(s) sob sua responsabilidade matriculada(s) na escola está (estão) atualmente:
 145 respostas



2- Quantas pessoas moram na residência?

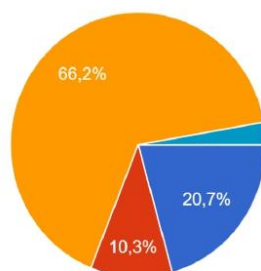
145 respostas



- De 1 a 3 pessoas.
- De 4 a 5 pessoas.
- 6 ou mais pessoas.

3- Os responsáveis trabalham?

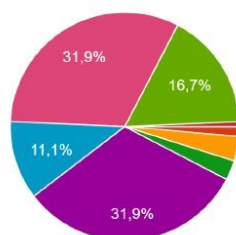
145 respostas



- Apenas o pai.
- Apenas a mãe.
- A mãe e o pai.
- Os irmãos.
- Os tios ou avós.
- Ninguém.
- Não se aplica (crianças em situação de acolhimento institucional).

4- Qual o nível de escolaridade do responsável?

144 respostas

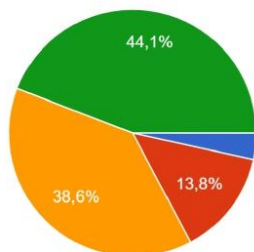


- Não estudou.
- Ensino Fundamental incompleto.
- Ensino Fundamental completo.
- Ensino Médio incompleto.
- Ensino Médio completo.
- Ensino Superior incompleto.
- Ensino Superior completo.
- Pós- Graduação -Especialização.

▲ 1/2 ▼

5- A renda familiar da casa é (soma do rendimento de todos que contribuem financeiramente na residência):

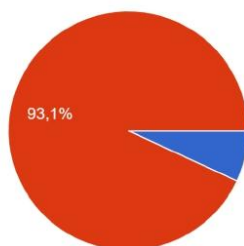
145 respostas



- Menor que um salário mínimo (menos que R\$ 1.412,00).
- Um salário mínimo (igual a R\$ 1.412,00).
- Dois a três salários mínimos (de R\$2.824,00 a R\$4.236,00)
- Igual ou maior que três salários mínimos (R\$4.236,00 ou mais)

6- A família recebe o benefício do Programa Bolsa Família?

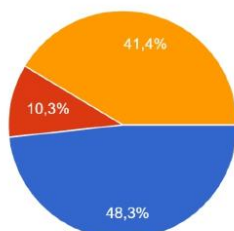
145 respostas



- Sim.
- Não.

7- A residência principal da criança é:

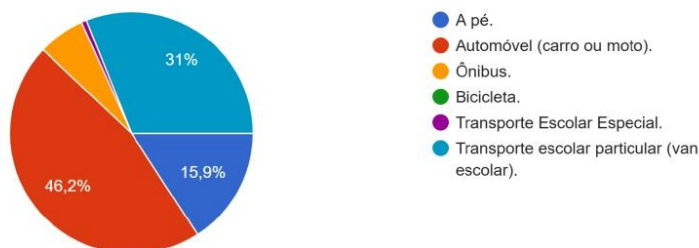
145 respostas



- Moradia própria.
- Moradia cedida.
- Moradia alugada.

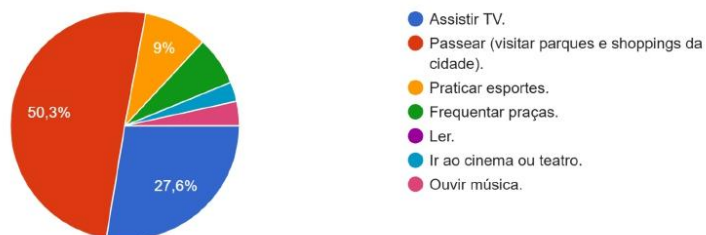
8- Qual o meio de transporte utilizado pelo estudante para ir à escola?

145 respostas



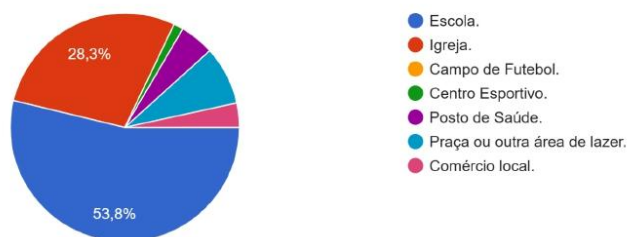
10- Qual é a principal forma de diversão da família?

145 respostas



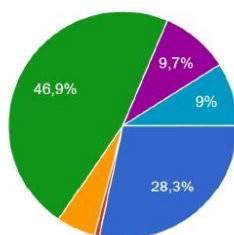
11- Na opinião dos responsáveis, qual é o espaço mais importante de sua comunidade?

145 respostas



12- Qual o principal motivo que levou a matricular o estudante nesta escola?

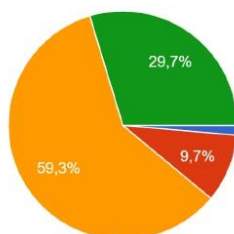
145 respostas



- É a escola mais próxima da residência.
- Pela facilidade de acesso ao transporte escolar.
- Por estar próximo ao trabalho dos responsáveis.
- Pelo trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição.
- Pelo atendimento de 1º ao 9º Ano.
- Outro motivo.

13- Como você considera o ensino nesta instituição?

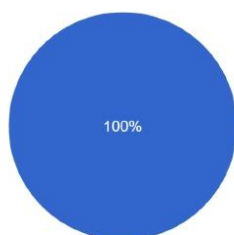
145 respostas



- Ruim.
- Regular.
- Bom.
- Ótimo.

14- Você acredita que a aprendizagem do estudante depende da união entre a família e a escola?

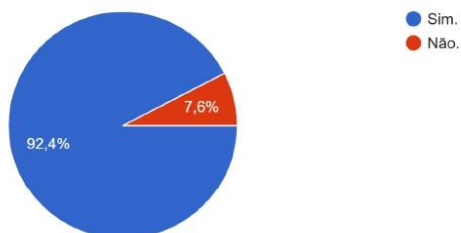
145 respostas



- Sim.
- Não.

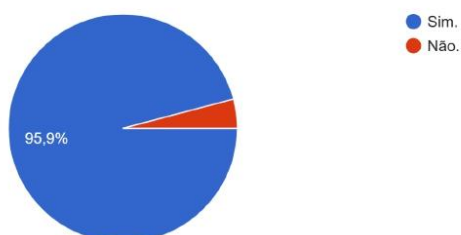
15- Você está satisfeito com escola?

145 respostas



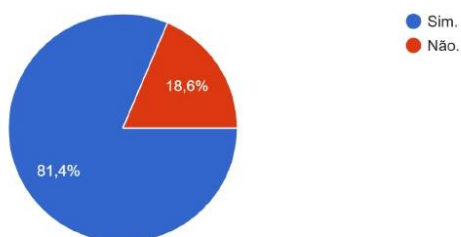
16- A criança tem tempo reservado para leitura/ estudo/ pesquisa em casa?

145 respostas



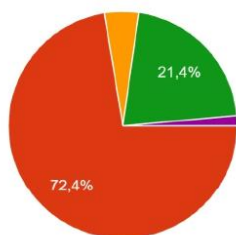
17- Na casa há um espaço reservado para o estudo?

145 respostas



18- Quanto ao acesso à Internet, o estudante:

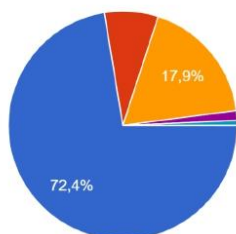
145 respostas



- Não possui acesso.
- Tem acesso a qualquer hora do dia, utilizando wi-fi.
- Tem acesso limitado pelo pacote de dados.
- Tem acesso apenas durante um período do dia, quando um dos responsáveis que possui celular (ou outro dispositivo) está em casa.
- Opção 5

19- Qual a sua raça/cor/etnia?

145 respostas



- Branco.
- Preto.
- Pardo.
- Indígena.
- Amarelo.
- Prefiro não responder.

20- Deixe uma sugestão que possa contribuir para a melhoria de nossa escola.

Precisamos que os pais estejam mais atentos e interessados em saber como é o comportamento dos filhos dentro da escola, e com isso nos ajudar a ter o melhor para eles!
 Não podemos ter somente um lado da moeda interessado.

Nada a informar.

Estamos muito satisfeitos com a educação da escola para meu filho.

Sem uso celular, diretor com mais postura.

Só melhorias no que já existe ,a escola já está no caminho certo

<p>Buscar que haja livros para todos na sala de aula e enviar cronograma para estudos das provas com pelo menos uma semana de antecedência!</p>
<p>Acredito que nem seja a escola o problema. E sim os alunos que são mal educados. Todos os pais dão a mesma educação, infelizmente. No primeiro ano de escola meu filho sofreu uma agressão muito grave na escola. Precisei levar ela ao médico e ficou uma semana sem ir pra escola. E durante 7 dias eu não consegui falar com a diretora da escola a respeito. Isso de ter que agendar pra falar com o responsável pela escola é um absurdo ter que agendar quando se trata de um assunto urgente. Na minha opinião teria que repensar isso de agendar.</p>
<p>Melhorar a comunicação escola, aluno, família</p>
<p>Não há sugestões.</p>
<p>Em primeiro lugar a organização quanto às informações na secretaria. Acho que também o caderno de recados deveria ser banido pois agora com o grupo não tem a necessidade. Outra coisa, quando acaba um item como caderno ou lápis, é obrigação da escola fornecer pois este kit que vem (e que inclusive chega após o início das aulas) não dura nada, principalmente os cadernos.</p>
<p>Contratar professores fixos para substituir os professores que estão afastados, para que os alunos e os pais não fiquem inseguros quanto a qualidade das aulas e do aprendizado.</p>
<p>Usar o Khan Academy e outras tecnologias de aprendizado que complementam o ensino.</p>
<p>Melhorar o esportes</p>
<p>Fornecer lanches com cara de lanche e não almoços. Não quero ter que enviar lanche diariamente uma vez que não há um dia certo para cada lanche e servir comida. Criança almoça às 12h, não às 15h.</p>
<p>Estou feliz com o modo que já está.</p>
<p>Mais projetos para a diversidade e empatia.</p>
<p>Cadeiras das salas de aula. Mas compreensão da direção com as dificuldades da família.</p>
<p>Precisa melhorar um pouco a segurança dos alunos.</p>
<p>Mais funcionários.</p>

<p>Em especial este ano foi o que deixou a desejar na parte do ensino; melhoria é prezar para os professores de mais idade não focar apenas em sua aposentadoria. Todas as profissões são estressantes e esgotam, quem vai contra é questão de ser herdeiro, não é possível.</p> <p>A pessoa tem que amar do início ao fim de sua profissão escolhida, ainda mais quando se trata de construir alguém para vida.</p>
<p>Comunicados por e-mail bem como disponibilizarem os formulários para impressão na casa assim quem pode já traz tudo pronto.</p>
<p>As reuniões de pais fossem em horários fora da aula.</p>
<p>A merenda caiu de qualidade no segundo semestre. Por exemplo: há dias em que é servido arroz feijão e ovo frito, porém o ovo vem frio e não está cozido o suficiente, isto pode causar uma infecção ou até mesmo salmonella. Peço que retorne ao.strogonoff pois era o prato preferido do meu filho e dos colegas (unanimidade). A melhora da limpeza dos banheiros. Fazer um torneio de futebol masculino ao final de cada bimestre, pois eles sentem falta de um intercolegial, mas deve ser respeitado o limite de idade conforme os anos, isto é, 4 série joga com 4 série, bola sub 11, pois eles utilizam bola normal de futsal. Quantos as meninas a sugestão é que tenham atividades esportivas e torneios, ou seja, não apenas educação física somente com ginástica. ALIMENTAÇÃO PARA CRIANÇAS INTOLERANTES À LACTOSE. Isto é importante, pois minha filha não é a única com alergia a glúten e lactose.</p>
<p>A falta de professores de matemática neste ano no 8 A , foi um ponto ofensor a está deixando defasado e a desejar.</p>
<p>Consertar as muitas janelas quebradas,lâmpadas queimadas,energia e etc.</p>
<p>Acho que poderiam melhorar a comunicação entre os responsáveis e os professores. Também acho estranho nunca ter nenhuma atividade externa para os alunos e os boletins deviam ser possíveis de ver pela Internet.</p>
<p>Espaços lúdicos</p>
<p>Investir em tecnologia!</p>

<p>Melhorar a comunicação entre escola e professores com os alunos e pais. Muitas informações passadas aos estudantes vem pela metade e o contato com a escola é muito difícil para poder confirmar informações. Apesar das crianças terem que desenvolver independência é importante lembrar que ainda são crianças e que esquecem as coisas. Isso prejudica a criança e aqueles pais que se dedicam a acompanhar os estudos. A comunicação é uma estrutura muito importante e falha da escola. Organização também, muita falta de organização em alguns quesitos. Segurança, eu não autorizo meu filho a ficar fora da escola aguardando van escolar, e quase sempre ele se encontra na calçada aguardando, qualquer coisa que aconteça é responsabilidade da escola uma vez que eu não autorizei a saída dele a não ser com a van escolar.</p>
<p>Mais rampa de acessibilidade e mais bebedouros com água gelada, pois no segundo andar não tem.</p>
<p>Eu sugiro mais trabalhos de interações entre grupos, mais atenção entre professores e alunos e passeios educativos que incentivem as crianças ao conhecimento da arte, memória da comunidade e área lúdica também seria bem bacana!</p>
<p>A escola precisa melhorar em relação à falta de professores. A sala do meu filho ficou sem professor de matemática quase o ano letivo inteiro. Uma falta de respeito com os alunos e pais. O pior é não poder cobrar do meu filho estudo se não houve professor</p>
<p>Em dias de chuva acho que o portão de entrada deveria ficar aberto pois eles se molham bastante mesmo com guarda chuvas .</p>
<p>Mais atenção aos alunos.</p>
<p>Poderia haver mais projetos que desenvolvessem o perfil do estudante, desde o início da sua vida de estudante do GV, projetos que abordassem em ambiente fora da sala de aula. Exemplos: feiras de ciências, projetos sociais, grupos de estudo e grupos de teatro. O Getúlio Vargas tem potencial para ser uma das melhores escolas de Sorocaba. Somos gratos por tudo!</p>
<p>Sem celular.</p>
<p>Não deixar faltar professores.</p>
<p>Segurança na saída.</p>
<p>A criança precisa de mais lições para realizar em casa.</p>
<p>Mais atenção no intervalo.</p>
<p>Maior comunicação entre pais e escola, relacionamento mais próximo das duas partes.</p>

Se fosse possível retornar o ensino médio.
Para mim está ótimo.
Premiação como estímulo para eles.
Eles relatam muitas aulas vagas. Sugiro um projeto de leitura ou artes para estes momentos.
Mais inspetores.
Conversar com o professor pelo WhatsApp ajudaria, por conta do trabalho nem sempre conseguimos conversar pessoalmente.
Maior comprometimento do corpo docente com alunos.
Apenas valorizar os trabalhos por eles feitos.
Só tenho elogios para escola em questão de ensino e colaboradores
Contato com música, coral ou instrumentos musicais, Artes Cênicas, trabalho anti bullying.
A participação ativa dos familiares, ajudando a melhorar a comunicação entre família e escola, já que na minha opinião a família deve ajudar ativamente na formação do aluno.
Melhor empenho no ensino, mais exigência para que as crianças estudem, também mais funcionários para servir a merenda ou alternar melhor o recreio para que as crianças tenham tempo de comer, constantemente minha filha reclama que tem muita fila para pegar a merenda e com isso, falta tempo para terminar de comer.
Mais inspetores para olhar as crianças na hora do intervalo.
Os banheiros, as trancas das portas se fechar não abre, se abre não fecha.
Desenvolvimento de atividades que trabalhem inteligência emocional efetivamente.
Sem sugestão.
Para melhor comunicação entre pais e escola ter grupo de whats da escola ou da sala que seja só pra escola mandar os comunicados pois é difícil ficar verificando os emails
Nada necessário no momento.
Ter mais tempo reservado para a leitura.
Nenhuma por enquanto.
Ar condicionado nas salas de aula.

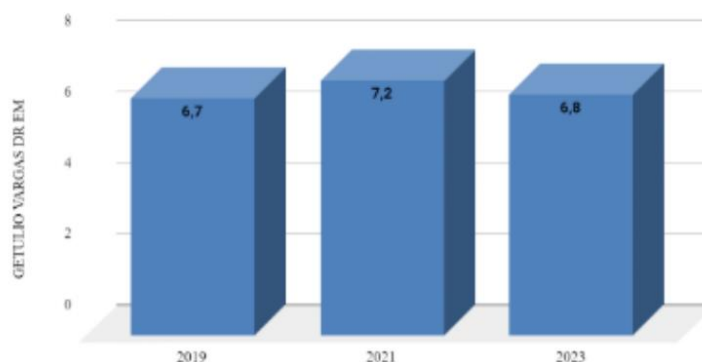
Reuniões de pais mais objetivas.
Maior participação dos pais. Exemplo: mutirões para limpar, pintar a escola. Etc.
Educação e atividades em grupo
Eu amei essa escola pro meu filho
Melhorar o acolhimento dos alunos na chegada da escola, muitos pais impedindo ou atrapalhando a entrada, sendo que seus filhos já estão dentro da escola.

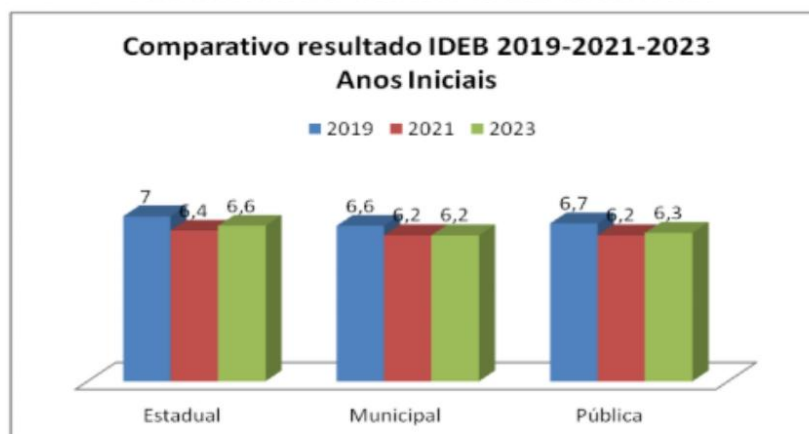
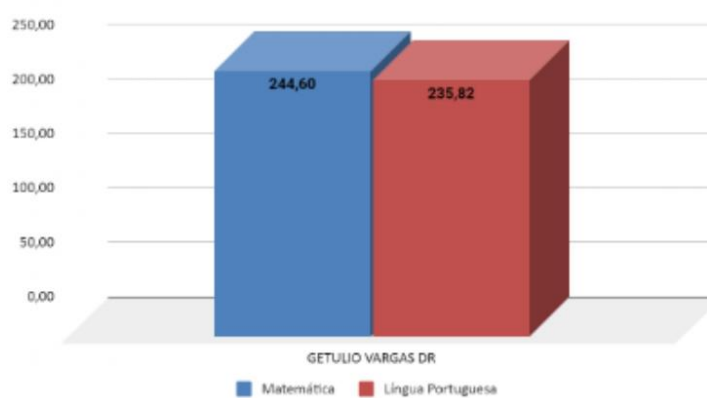
2.6 CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) RESULTADOS- AVALIAÇÕES EXTERNAS

Considerando os resultados do SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica- que avalia anualmente as escolas a nível nacional, realizando provas para os estudantes do 5º e 9º Anos e do SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo- que avalia anualmente as escolas da rede estadual de ensino regular que oferecem Educação Básica e as escolas municipais, técnicas e particulares que manifestam interesse em participar com, a escola atingiu as seguintes médias:

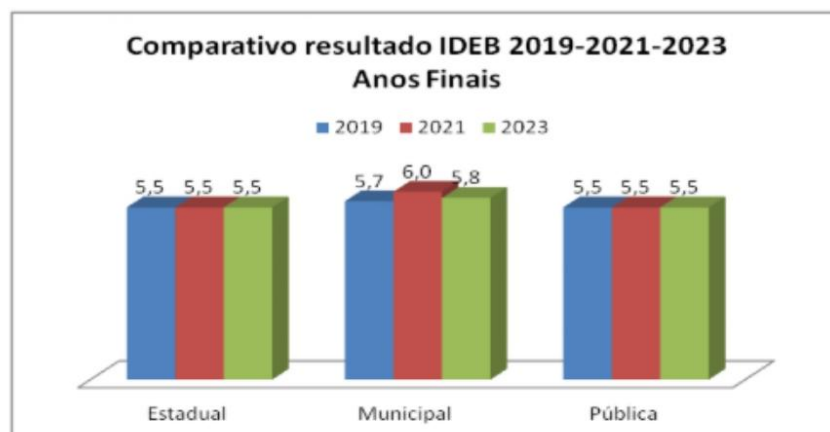
DADOS DA EM GETÚLIO VARGAS

COMPARATIVO IDEB 2019-2021-2023
GETULIO VARGAS DR EM

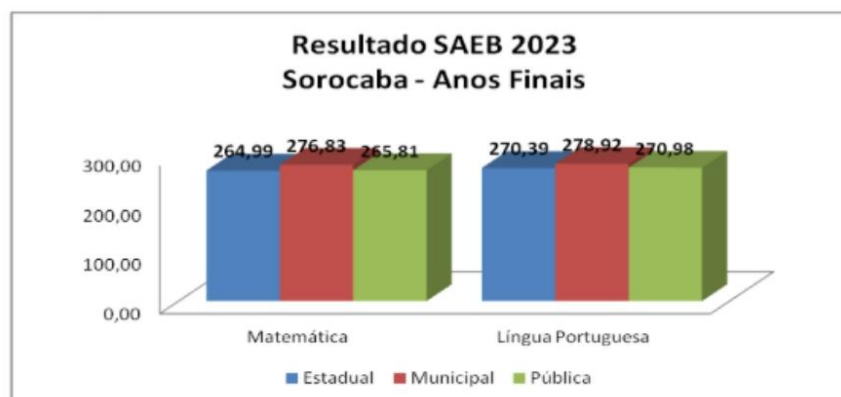


RESULTADO DO MUNICÍPIO DE SOROCABA

DADOS DA ESCOLA:
RESULTADO DO SAEB 2023


RESULTADO DO MUNICÍPIO DE SOROCABA




DADOS DO MUNICÍPIO DE SOROCABA:



Nome da Escola: 058427 - GETULIO VARGAS DR EM

Ano/Etapa Escolar	Nota Final
2º ano EF	6,6
5º ano EF	6,1
Anos Finais do EF	-
Ensino Médio	-

Anos Iniciais do EF	Nota Global	Participação	LP	MAT
2º ano	6,6	88,4%	6,7	6,5
5º ano	6,1	73,3% 	6,4	5,7

Obs: Na rede Municipal de Sorocaba, somente estudantes de 2º e 5º Ano participam do SARESP.

Importante destacar que uma avaliação isolada e distribuída de forma genérica não consegue ser um indicador eficiente das diversas aprendizagens que ocorrem dentro das escolas, assim como não consegue delimitar onde ocorrem as principais fragilidades do sistema público de modo geral (ou seja, não somente o aporte educacional, mas os outros serviços que deveriam compor uma rede de proteção ao desenvolvimento integral da criança).

Há que se explicitar o contexto de inúmeras dificuldades e desafios à equipe pedagógica escolar decorrente da falta de professores e recursos materiais ou tecnológicos, ausência da participação de algumas crianças/famílias na realização das atividades e acompanhamento escolar, apesar do movimento intenso de busca ativa e possibilidades de participação.

Considerando este contexto, o comprometimento da equipe de professores e estes indicadores da qualidade da aprendizagem de todas as crianças, as ações serão implementadas tendo como meta a promoção das aprendizagens.

2.7 CARACTERIZAÇÃO DOS COLEGIADOS E INSTITUIÇÃO AUXILIAR DA ESCOLA

Tendo em vista a democratização dos processos de tomada de decisões e a participação com vistas às construções coletivas e parceiras, que retratam a identidade escolar, suas potencialidades e desafios e favorecem o sentimento de pertencimento, apresentamos os colegiados e instituição auxiliar da escola:

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES (APM)

Atendendo ao disposto em Estatuto próprio, a Associação de Pais e Mestres da Instituição é constituída por profissionais da escola e representantes dos pais dos(as) alunos(as). Enquanto instituição auxiliar, tem por finalidade colaborar com o processo educacional, na assistência escolar e na integração família/escola/comunidade, sem caráter político ou religioso, tão pouco finalidades

lucrativas. Dessa forma, propõe por meio de Plano de Trabalho, uma atuação coletiva e reflexiva sobre a escola, as condições que ela oferece para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, angariando recursos para os melhoramentos necessários.

Composição 2025	Conselho Deliberativo: Diretoria Executiva: Conselho Fiscal:
Periodicidade das reuniões	1 Assembleia Geral Eleição 4 Reuniões Ordinárias (1 por bimestre)
Prioridades (Plano de trabalho)	Gestão e prestação de contas dos recursos: PDDE; FRE; Realização de evento: Festa Junina; Realização de melhoramentos de infraestrutura:

CONSELHO DE ESCOLA

O Conselho conta com a participação das gestoras, dos(as) professores, representantes dos(as) profissionais de apoio e comunidade escolar. Como um colegiado consultivo e deliberativo, viabiliza a participação coletiva nas decisões referentes à proposta pedagógica desenvolvida e ao cotidiano escolar, democratizando os processos educacionais e contribuindo às diversidades, percepções, interações, construções e reconstruções importantes aos “fazeres escolares”.

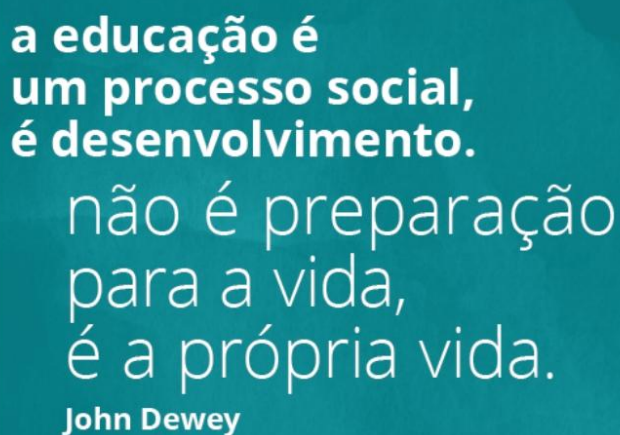
Composição 2025	Diretora da escola: Representante do suporte pedagógico: Representante de professores: Representante de pais: Representante do quadro-administrativo:
Periodicidade das reuniões	1 Assembleia Geral Eleição 4 Reuniões Ordinárias (1 por bimestre)
Prioridades (Plano de trabalho)	Elaboração e validação do calendário escolar; Participação no plano de trabalho: PDDE; FRE; Participação na construção/atualização do Projeto Político Pedagógico da escola; Participação na organização de projeto: Festa Junina; Decisões referentes à rotina e regimento escolar; Acompanhamento das avaliações externas; Participação na avaliação institucional;

CONSELHO DE CLASSE/ANO/TERMO

O Conselho de Classe/ano/termo visa o cumprimento do princípio da gestão democrática do ensino. As reuniões acontecem bimestralmente e são presididas pela diretora de escola, secretariada pela vice-diretora e assessorada pelo orientadora pedagógica contando com a participação, empenho e análises de todo o corpo docente desta instituição escolar. As atribuições englobam, enquanto colegiado, desenvolver o processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino-aprendizagem, organizando-se para: possibilitar a inter-relação entre professores e estudantes; favorecer a sequência dos conhecimentos cientificamente acumulados; propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e aprendizagem, entre outros.

Os documentos que embasam o Conselho de Classe/ano/turma encontram-se na ficha própria da instituição que aponta: as necessidades da turma, o processo de aprendizagem individual do(a)s estudantes com aproveitamento escolar abaixo do básico e os apontamentos dos casos de excesso de faltas, conforme determina a LDB 9.394/96; contém a ciência dos membros deste colegiado, atendendo ao disposto na deliberação CME nº 01/2001, ao qual regulamenta os Pedidos de Reconsideração e Recursos Referentes aos Resultados Finais de Avaliação de estudantes do Ensino Fundamental e Médio, regular e supletivo, do Sistema Municipal de Ensino. Ficam arquivados em livro próprio na instituição escolar e encaminhado ao setor de apoio pedagógico da Secretaria de Educação (SEDU) bimestralmente conforme o Caderno de Orientações nº01/2014 e os devidos Comunicados e Instruções disponibilizados para orientações.

3. MARCO CONCEITUAL



**a educação é
um processo social,
é desenvolvimento.**

não é preparação
para a vida,
é a própria vida.

John Dewey

3.1 Função Social da Escola

A E.M. Dr. Getúlio Vargas compreende como sua função social oportunizar uma educação integral de qualidade para todas as crianças e adolescentes, por meio de parcerias, práticas pedagógicas significativas, acolhimento, reflexão, co-responsabilidade e compromisso ético e social com a diversidade. Para isso, busca problematizar e ressignificar constantemente suas estratégias pedagógicas a partir de novos conhecimentos, da escuta ativa, da construção coletiva e do diálogo constante entre todos os atores da comunidade escolar.

A escola, como espaço de construção de sentidos, não pode ser neutra. Como destaca Paulo Freire (1996), *“a educação é um ato político”*, pois implica escolhas que afetam diretamente os sujeitos nela envolvidos. Dessa forma, a escola torna-se um lugar-tempo em que o mundo se abre às pessoas por meio das experiências vividas e compartilhadas, criando possibilidades de compreensão crítica da realidade e de sua transformação. Nesse sentido, a escola é, como nos diz Heidegger (1985, p. 96), o lugar em que o ser humano se constitui em relação com o mundo, em seu *ser-no-mundo*.

Para Arroyo (2004), mais rico será o Projeto Político-Pedagógico das escolas quanto mais estas reconhecerem as histórias dos coletivos que exigem seu reconhecimento como sujeitos históricos, com saberes, memórias e modos de vida próprios. Nesse contexto, é urgente reconhecer as autorias positivas de crianças e adolescentes, e a escola precisa ser um viés legítimo para o reconhecimento desses sujeitos em sua integralidade.

A função social da escola implica assumir um compromisso com a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de participar ativamente na vida democrática. Como afirma Saviani (2008), a escola deve garantir o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, promovendo uma formação crítica e emancipada. Não se trata apenas de acolher, mas de proporcionar condições para que todos possam aprender com equidade, reconhecendo e enfrentando as desigualdades estruturais.

O processo participativo e a autonomia, amparados por uma gestão democrática, são pilares fundamentais do fazer pedagógico. Paro (2010) destaca que a gestão democrática não se resume a mecanismos administrativos, mas à constituição da escola como espaço público, comprometido com a formação para a cidadania. “A democracia na escola é aprendida no exercício do convívio democrático, nas decisões compartilhadas e no respeito ao outro em sua diferença”.

Ora, se é dever da escola formar para a cidadania, é essencial que ela assegure coerência entre discurso e prática, permitindo que as famílias, estudantes, professores e funcionários assumam responsabilidade compartilhada pelo projeto educativo. A gestão democrática da escola é um passo fundamental no aprendizado da democracia cotidiana, estando a serviço da comunidade à qual pertence. Nessa perspectiva, Gadotti (2000) afirma que “a escola é um projeto

coletivo de sociedade”, e por isso deve espelhar os valores que deseja formar: justiça social, solidariedade, participação e emancipação.

A escola é ativa, transformadora, espaço privilegiado de construção de conhecimento, convivência, trocas e descobertas. Como nos lembra Milton Santos (2001, p. 78), *“o mundo é formado não apenas pelo que já existe, mas pelo que pode efetivamente existir”*. É nesse horizonte de possibilidades que a escola se inscreve como lugar de esperança e ação.

Nessa direção, compreende-se que o(a) estudante é protagonista do seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, exigindo práticas pedagógicas que articulem suas experiências e saberes aos conhecimentos historicamente produzidos nos campos da ciência, cultura, arte e tecnologia. Essas práticas devem estar permeadas por diálogo, ludicidade, interações, experimentações e vivências que incentivem atitudes éticas, o cuidado de si, do outro e do planeta, o respeito à coletividade e o exercício da cidadania ativa.

Assim, a escola deve ser um espaço de ensino, aprendizagem e convivência, em que se promovam o pensamento crítico, a argumentação, o respeito à diversidade, a empatia e a responsabilidade. A Equipe Getúlio Vargas acredita que, sob a ótica do princípio democrático, é fundamental ouvir as expectativas da comunidade escolar, conectando o conhecimento às experiências concretas das crianças e adolescentes. Essa escolha reforça a integração entre escola e comunidade, fortalecendo vínculos e democratizando saberes.

As ações da escola se alinham aos valores de solidariedade, justiça social, respeito à democracia, valorização da diferença, promoção da igualdade e convivência pacífica. Respeito, empatia, ética, responsabilidade e autonomia são princípios que norteiam cotidianamente o trabalho desta instituição, comprometida com a formação de sujeitos conscientes e ativos na construção de um mundo mais justo e humano.

3. 2. Infâncias



[...] o tempo da infância é o tempo de aprender, e de aprender com as crianças, “numa perspectiva de educação em que o outro é visto como um eu, em que está em pauta a solidariedade, o respeito às diferenças e o combate à indiferença e à desigualdade.

Kramer

A infância, lida como categoria geracional, é vista pelo Marco Referencial da Rede Municipal em perspectiva histórico-social e psicológica, a partir das abordagens de Wallon, Vygotsky e Piaget, em importantes reflexões sobre o desenvolvimento humano. No entanto, interessa-nos ampliar esse conceito e reconhecer a infância como um território simbólico, existencial e político em constante construção. Nesse sentido, propomos entendê-la também como “infancialização”, um novo sentido humano que se abre como possibilidade de lançarmos perspectivas inaugurais sobre o mundo, encontrar outras alternativas para questões antigas e recuperar possibilidades pouco

frequentadas diante de velhos problemas. A infância é o que torna possível a todos os seres vivos criar novos modos de vida. O que empobrece a vida é justamente a destituição da infância, a saber: o *adulescimento* (NOGUERA, 2019, p. 63).

Assim, se por um lado a infância pode ser compreendida como uma etapa específica da vida — que se inicia na fase intrauterina e se estende até os doze anos, período em que se espera a consolidação da autoestima, da autonomia e da formação de vínculos —, por outro, podemos percebê-la como experiência em si mesma, não limitada a um tempo cronológico, mas àquilo que Sarmiento (2005) chama de *condição social da infância*, ou seja, uma forma de estar no mundo com modos próprios de ser, agir, sentir e interagir.

Essa perspectiva implica compreender a infância como acontecimento, invenção e potência criadora. Como lembra Kuhlmann Jr. (2001), a infância deve ser reconhecida como produtora de cultura, com direito à participação, à voz e à autoria. O protagonismo infantil se expressa, sobretudo, nas brincadeiras, nas narrativas, nas linguagens múltiplas e nas formas de ocupar e ressignificar os espaços.

Ao compreendermos a infância como experiência, como tempo de experimentação, criação e linguagem própria, deslocamo-nos de uma visão tutelar da criança para uma concepção em que ela é sujeito pleno de direitos, ativo e protagonista na construção do conhecimento. Como diz Oliveira (2002), a infância é um “tempo de direitos”, e não apenas de preparação para a vida adulta.

O espaço público, nesse contexto, é compreendido como território de múltiplas experimentações. É o espaço da criação, da convivência e da expressão, no qual se exercitam diferentes formas de sociabilidade, subjetividade e ação. Conforme Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), é nesse espaço que a criança encontra outras formas de agenciamento, afetos e amizades. A escola, como parte desse espaço público, precisa criar condições para que as crianças vivenciem experiências significativas e não apenas sejam expostas a conteúdos prontos ou práticas homogenizadoras.

É nesse cenário que a escuta das crianças torna-se elemento central de uma prática pedagógica crítica, ética e sensível. Essa escuta permite conhecer o que as crianças falam, pensam, desejam aprender e experimentar. As infâncias, que são múltiplas e diversas, precisam ser reconhecidas em suas singularidades, rompendo com modelos normativos e hegemônicos. Como destaca Corsaro (2011), as crianças não apenas reproduzem a cultura adulta, mas também **produzem cultura**, atuando como agentes sociais ativos.

Acolhemos, portanto, as crianças com suas habilidades e potencialidades em desenvolvimento; seres humanos singulares com talentos, conhecimentos, desafios e fragilidades, em permanente busca de conhecer a si mesmas e ao mundo. Reconhecemos que cada criança vivencia, de forma única, as fases do desenvolvimento pessoal e social que a constituem, sendo papel da escola garantir tempos e espaços que respeitem esses processos.

A Base Nacional Comum Curricular reafirma que as crianças têm direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — os quais devem orientar as práticas educativas. Com isso, promovemos uma concepção de criança ativa, curiosa, investigadora e criadora de saberes em resposta às vivências que lhe são proporcionadas.

O papel da escola, assim, é o de articular a multiplicidade de experiências e linguagens, favorecendo vivências e situações de aprendizagem na Educação Básica. Isso se dá por meio da oralidade, da escuta atenta, dos jogos simbólicos, das brincadeiras dirigidas ou livres, da exploração de diferentes materiais e da valorização da ludicidade como recurso essencial para o ensino, o desenvolvimento e a produção de aprendizagens significativas.

3.3 Adolescências

A E.M. Dr. Getúlio Vargas compreende que pensar a adolescência no contexto escolar exige mais do que localizar uma fase cronológica entre a infância e a juventude. Exige reconhecer os adolescentes como sujeitos históricos, sociais, culturais, políticos e afetivos, que habitam a escola com múltiplos modos de existir, sentir, produzir cultura e construir saberes. Nessa perspectiva, os estudantes adolescentes não são apenas destinatários das ações pedagógicas, mas atores sociais e sujeitos de direitos, que devem ser ouvidos e considerados nas decisões institucionais e nas práticas que afetam diretamente suas vidas escolares.

As experiências juvenis não se encaixam em moldes homogêneos e universais. Pelo contrário, são atravessadas por condições objetivas de existência, como moradia, trabalho precoce, classe social, gênero, raça/etnia, religiosidade, sexualidade, território e acesso à cultura; e por construções simbólicas e subjetivas que reconfiguram constantemente os sentidos atribuídos à escola e à educação. Como nos lembra Paulo Freire (1996), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", e, portanto, compreender as adolescências requer escutar seus modos próprios de interpretar e narrar o mundo que vivem.

A escola precisa se afastar da ideia de adolescência como "problema", "crise", "rebelia" ou "risco", visões essas ancoradas em concepções adultocêntricas e normativas que reduzem essa etapa a um "vir-a-ser adulto". Ozella (2003) propõe que a adolescência seja pensada como um campo simbólico e concreto de construção de identidade, em que o sujeito se posiciona diante das demandas sociais, familiares e escolares, elaborando sentidos singulares para si e para o mundo. "A adolescência é um campo de luta simbólica e política em que os sujeitos constroem projetos de vida a partir de referências culturais, econômicas e afetivas" (OZELLA, 2003, p. 94).

É nesse campo que a escola entra como um território de disputas, tensões, possibilidades e frustrações. Para Dayrell (2007), compreender os sentidos que os adolescentes atribuem à escola é fundamental para reposicionar a prática pedagógica: "os jovens constroem sentidos próprios para a escola, que nem sempre coincidem com os propósitos instituídos, mas que são fundamentais para o vínculo com o espaço escolar" (DAYRELL, 2007, p. 96). Muitas vezes, esses sentidos se relacionam mais à sociabilidade, ao pertencimento e ao refúgio do que à aprendizagem formal, sem, contudo, excluí-la.

Carrano (2013) afirma que a escola pode ser um dos poucos espaços públicos de convivência, lazer e reconhecimento acessíveis a adolescentes de territórios populares. Nela, se constroem vínculos afetivos, amizades, redes de apoio e resistências silenciosas às formas de exclusão simbólica e material. Por isso, o desafio da escola é deixar de esperar o "aluno ideal"

(disciplinado, motivado, adaptado às normas) e acolher o estudante real, com suas contradições, desejos, modos próprios de estar no mundo e de se relacionar com o conhecimento.

Os profissionais da educação, muitas vezes, se sentem despreparados para lidar com essa diversidade de experiências juvenis, pois a formação tradicional os equipou para interagir com um sujeito idealizado. Leão (2011) aponta que “as práticas escolares ainda se baseiam em um modelo de aluno “médio”, descolado da realidade social vivida pelos adolescentes que frequentam a escola pública”. Isso impõe aos educadores o desafio de criar novas estratégias de escuta, acolhimento e produção de sentidos compartilhados.

A teoria histórico-cultural de Vigotski (2001; 1934/2009) oferece uma base potente para compreender a adolescência como momento de reorganização do psiquismo em torno da constituição do projeto de vida. A comunicação íntima entre pares, ou seja, a convivência e as trocas com os iguais, é uma das principais características desse período do desenvolvimento. A partir disso, o adolescente elabora respostas às questões que a realidade lhe impõe e constrói sua identidade, sua afetividade e sua relação com o conhecimento. Facci (2004), ao retomar essa abordagem, destaca que “os adolescentes internalizam o significado social da escola, mas atribuem-lhe sentidos próprios, baseados em suas vivências concretas”.

Nesse sentido, a escola precisa reconhecer o valor pedagógico dos laços sociais que se constroem no ambiente escolar. Espaços como a quadra, o pátio, os corredores e os intervalos não são apenas tempos de descanso ou dispersão: são tempos-espacos de aprendizagem, de trocas simbólicas, de resistência e de construção da cultura juvenil. Como nos lembra Arroyo (2013), “educar é também educar os sentimentos, os sonhos, as relações humanas e a convivência coletiva.”

Para muitos estudantes, especialmente os que vivem em contextos de desigualdade social, a escola representa uma possibilidade concreta de romper com a lógica da exclusão. Mas isso não se dá de forma linear. Muitos estudantes negam a escola no presente por não se sentirem pertencentes ou por não se reconhecerem no currículo e nas práticas, mas mantêm a expectativa de que ela seja um meio de alcançar o futuro desejado. Dayrell e Jesus (2013) identificam esse paradoxo como “o dilema juvenil frente à escola”: embora a escola não atenda às suas expectativas atuais, é compreendida como importante para seu futuro.

A escola precisa, portanto, repensar suas práticas, currículos e modos de relação com os estudantes adolescentes. Não se trata de flexibilizar a autoridade ou de “seduzir” os estudantes com estratégias artificiais de motivação, mas de incluir, no processo formativo, as realidades culturais, as linguagens juvenis, as questões identitárias e os conflitos contemporâneos. Isso exige a construção de uma pedagogia da escuta, da sensibilidade e da partilha de saberes.

Como propõe Néstor Carasa (2001), “é preciso superar a distância entre os adultos que educam e os adolescentes que se educam; não para aproximá-los artificialmente, mas para compreender os adolescentes em suas formas de ser e estar no mundo, reconhecendo sua legitimidade como sujeitos históricos e culturais.” É nessa escuta ativa que reside a potência de uma escola democrática, capaz de acolher as contradições da vida social e produzir práticas mais justas, plurais e emancipatórias.

Assim, para a E.M. Dr. Getúlio Vargas, pensar as adolescências no PPP é afirmar um compromisso ético com o direito à educação de qualidade, ao reconhecimento e à escuta dos sujeitos adolescentes. É comprometer-se com um currículo vivo, sensível às experiências juvenis e capaz de dialogar com os desafios contemporâneos. Afinal, como dizia Paulo Freire (1996), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” A escola precisa, portanto, ser esse espaço de mediação, de convivência e de esperança crítica.

3.4. CURRÍCULO



...os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.

Paulo Freire

Toda ação educativa da escola constitui-se como elemento integrante do Currículo e este por sua vez, é parte integrante do Projeto Político Pedagógico, visto que envolve um conjunto de decisões e ações voltadas para a garantia dos Direitos de Aprendizagem para todas as crianças.

Construção de sentidos e significados, o Currículo é concebido com o compromisso de existir para uma escola democrática Visto a partir de uma perspectiva histórica,

[...] o currículo é uma construção cultural e não um conceito. Por não ser estático e conter características tão complexas, é comum encontrarmos diferentes representações acerca do que seja currículo. Assim, o currículo pode ser analisado a partir de alguns âmbitos: ponto de vista sobre sua função social, como ponte entre a sociedade e a instituição educacional; projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos etc.; como expressão formal e material de um projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo; e como campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1. Analisar os processos instrutivos e a realidade das práticas a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2. Estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3. Sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação (SOROCABA, 2017, p.81).

Orientando o “trabalho de aprender e ensinar, que permite ao educador tecer a prática pedagógica em diálogo sensível, atento e culturalmente informado com as crianças, em parceria com as famílias”, conforme explica o Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2017, p. 86). As práticas pedagógicas visibilizadas no Currículo propiciam vivências e experiências no âmbito escolar para assegurar os direitos de aprendizagem, oportunizar ao estudante a

compreensão do mundo e favorecer possibilidades efetivas de participar do processo de construção de uma sociedade pautada nos princípios democráticos, humanizadores, inclusivos e de justiça social.

Articulado à Base Nacional Comum Curricular (2017), o Currículo evidencia como competências gerais da Educação Básica, a necessidade de:

- 1) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer às abordagens das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 3) Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens, artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- 6) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- 7) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 8) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- 9) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- 10) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.



Figura: As 10 competências gerais da educação básica propostas na BNCC como objetivos articuladores da formação escolar e da abordagem das áreas do conhecimento. **Fonte** Movimento pela Base Porvir.

Consideramos necessário compreender que as Competências Gerais da BNCC não se constituem como resultados a serem objetivados linearmente pela escola, mas se situam como desafios formativos complexos, implicando processos de aprendizagem construídos coletivamente, com escuta sensível e protagonismo dos estudantes. Nesse sentido, a Educação Integral, desde os anos iniciais, articula-se a um currículo que propicie o desenvolvimento humano em sua totalidade, promovendo a integração entre conhecimentos, valores, afetos, corporeidade, identidades e vínculos sociais.

Compreender o currículo como espaço privilegiado de articulação entre a Educação Integral e a prática pedagógica significa romper com a lógica tradicional, que tende a fragmentar o conhecimento, padronizar as trajetórias e homogeneizar as experiências escolares. Como aponta Gimeno Sacristán (2000), o currículo não é um roteiro técnico neutro, mas um “espaço de disputas e mediações entre diferentes concepções de mundo, de ser humano e de educação.” Assim, o currículo na perspectiva da Educação Integral deve ser construído de forma crítica, participativa e contextualizada.

Inspirados por Paulo Freire (1996), reafirmamos que o currículo deve partir da realidade concreta dos estudantes, acolher seus saberes, vivências, linguagens e contextos, e, a partir deles, dialogar com os conhecimentos sistematizados e historicamente produzidos. Como Freire nos ensina, “ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade de cada educando”, o que significa que não há educação integral sem um currículo que escute, reconheça e valorize os sujeitos que dele participam.

Por isso, reafirmamos a importância da abordagem proposta por Andrade, Costa e Weffort (2019), que indicam cinco dimensões fundamentais para a formação integral: a intelectual, a física, a emocional, a social e a cultural. Essas dimensões não devem ser pensadas isoladamente, mas como aspectos interdependentes que constituem o sujeito em sua pluralidade e complexidade.

A dimensão intelectual se refere à apropriação das linguagens, à capacidade crítica, à compreensão do mundo e à produção de saberes, exigindo um currículo que possibilite o acesso ao

conhecimento científico, artístico, tecnológico e filosófico, sem excluir os saberes populares e comunitários. Saviani (2003) reforça que o acesso ao conhecimento deve ocorrer de forma crítica, garantindo aos estudantes o direito de compreender a realidade e nela intervir. Nesse sentido, retomamos a noção de "leitura do mundo", tão cara a Freire, que compreende a educação como prática de liberdade e compromisso com a transformação social.

A dimensão física, por sua vez, exige um currículo que valorize o corpo como potência de expressão, cuidado, movimento e presença. As práticas corporais, esportivas, de saúde e bem-estar devem estar integradas ao cotidiano da escola e não restritas a espaços periféricos ou horários residuais. Isso implica uma ressignificação dos tempos e espaços escolares, em consonância com uma proposta pedagógica integral e inclusiva.

Na dimensão emocional ou afetiva, o currículo deve contribuir para o autoconhecimento, a autoestima, a empatia e a convivência. Arroyo (2012) afirma que "é preciso educar também os afetos e os vínculos, os sonhos e os desejos", o que implica repensar as formas como as relações interpessoais são construídas no ambiente escolar e como os sentimentos e emoções são tratados no processo de ensino e aprendizagem.

A dimensão social se relaciona à construção da cidadania, ao reconhecimento dos direitos e deveres, à participação ativa na vida coletiva e ao enfrentamento das desigualdades. Um currículo socialmente comprometido propicia experiências que desenvolvam a responsabilidade ética, a solidariedade e o engajamento com as causas públicas. As práticas pedagógicas devem estimular a participação em projetos comunitários, rodas de conversa, assembleias escolares e ações colaborativas, fortalecendo a gestão democrática e o protagonismo estudantil.

Já a dimensão cultural desafia a escola a valorizar as identidades, os saberes e as manifestações culturais dos diversos grupos que compõem a sociedade. A cultura não deve ser entendida apenas como conteúdo, mas como campo de ação política, produção simbólica e constituição de subjetividades. Libâneo (2013) lembra que "o currículo é um lugar de produção cultural e, portanto, de disputa de sentidos e valores." O reconhecimento da pluralidade cultural como direito educacional é fundamental para uma formação integral.

Assim, ao adotar a perspectiva da multidimensionalidade do currículo, superamos a ideia de que ensinar é apenas transmitir conteúdos, passando a entendê-lo como prática social viva, situada e transformadora. Como afirmam Tomaz Tadeu da Silva (2002) e Boaventura de Sousa Santos (2006), é necessário construir uma *ecologia de saberes*, promovendo diálogos entre conhecimentos científicos, populares, indígenas, africanos, feministas e outros saberes historicamente silenciados.

Na Educação Integral, o currículo não é apenas um documento técnico, mas um projeto ético-político de formação humana. Ele deve se abrir à escuta dos sujeitos e dialogar com os territórios, respeitando as singularidades e promovendo o direito à aprendizagem significativa. Como destaca Goodson (1995), "os currículos escolares são construções sociais que expressam valores, interesses e disputas sobre o que é válido ensinar." A escola, nesse processo, é lugar de criação, resistência e esperança.

Para que o currículo seja efetivamente articulado à Educação Integral, é preciso garantir tempo e espaço para o diálogo entre todos os sujeitos da comunidade escolar: estudantes,

educadores, famílias, equipe gestora e comunidade. A gestão democrática deve permear todas as etapas do processo curricular, desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico até a definição das práticas pedagógicas cotidianas.

A pergunta “**que sujeitos queremos formar?**” torna-se o eixo articulador de todas as decisões curriculares. O currículo que defendemos é aquele que assegura o direito de todos e todas aprenderem, construir seus projetos de vida e participarem da sociedade com autonomia, criticidade e solidariedade. Um currículo que transforma e que se transforma, ao ser continuamente (re)pensado à luz da escuta, da reflexão coletiva e da práxis pedagógica.

3.4.1 Diversidade



(...) temos direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos

Entendida como elemento estruturante de toda sociedade, a diversidade compreende a multiplicidade de experiências humanas: étnicas, culturais, sociais, afetivas, corporais, cognitivas, religiosas e de gênero; que se manifestam no cotidiano escolar. Não se trata apenas de reconhecer a presença da diferença, mas de compreendê-la como potência e elemento constitutivo da própria condição humana. Como define o Marco Referencial de Sorocaba (2017, p. 62), diversidade é “a variedade e convivência de ideias, características ou elementos diferentes entre si, em determinado assunto”, expressando-se na comunhão de contrários, na valorização da diferença e no compromisso com o respeito mútuo.

A escola, enquanto espaço de formação integral e cidadã, não pode negligenciar o papel central da diversidade na constituição dos sujeitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica apontam para a necessidade de uma formação que ultrapasse os conteúdos tradicionais, promovendo um currículo que considere as dimensões ética, estética, política e afetiva da existência humana. Nesse sentido, cabe à instituição educativa assumir a diversidade como eixo transversal e integrador de seu Projeto Político-Pedagógico, garantindo que todas as vozes, especialmente as historicamente silenciadas, tenham espaço legítimo de expressão e escuta.

Como adverte Humberto Maturana (2004, p. 17), “lidar com as diferenças sem transformá-las em desigualdades” é um dos grandes desafios cotidianos da escola. Reconhecer a diferença não é promover a fragmentação, mas sim garantir a equidade no acesso ao saber, à participação e ao reconhecimento. Ao apostar em novos valores, como propõe Veiga (2005, p. 15-16), a escola deve romper com modelos excludentes e hierárquicos, substituindo a

padronização pela singularidade, o autoritarismo pela gestão democrática, a exclusão pela inclusão.

Nesse processo, o cotidiano escolar deve ser constantemente problematizado. Como alerta Paulo Freire (1982, p. 31), admirar a realidade “significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos.” Isso implica olhar com criticidade para as interações que ocorrem no interior da escola: entre brancos e negros, ricos e pobres, homens e mulheres, héteros e LGBTQIA+, crianças com e sem deficiência, estudantes do campo e da cidade. Essas experiências são reconhecidas, valorizadas e problematizadas? Ou permanecem invisibilizadas e silenciadas no currículo e nas práticas pedagógicas?

A escola precisa se reconhecer como espaço político, permeado por disputas simbólicas, históricas e sociais. Como aponta Tomaz Tadeu da Silva (2000), o currículo não é neutro: ele seleciona, organiza e hierarquiza saberes, muitas vezes reafirmando padrões excludentes. Já Bell Hooks (1994) propõe uma “pedagogia do engajamento” que reconheça a sala de aula como um lugar de transformação, onde o afeto, o pertencimento e a diversidade sejam pilares do processo educativo.

O debate sobre relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade, bem como a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, não pode ser postergado. Como afirma Nilma Lino Gomes (2012), é fundamental compreender a escola como território de disputas, onde o combate ao preconceito e à discriminação deve ser permanente e articulado à construção de uma sociedade mais justa, democrática e humana.

Por fim, a diversidade precisa ser compreendida não como um desafio a ser superado, mas como uma riqueza a ser cultivada. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2007), é preciso promover uma “ecologia de saberes”, em que diferentes formas de conhecimento e existência coexistam com dignidade e reciprocidade. Apenas assim, a escola poderá cumprir seu papel formativo e transformador, garantindo que todos os sujeitos que nela habitam possam ser, existir e aprender em sua plenitude.

3.4.2 Educação Inclusiva

A educação inclusiva, concebida como princípio fundamental de uma escola democrática e justa, visa garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ocorre uma importante mudança de paradigma: a Educação Especial deixa de ser um sistema paralelo e passa a exercer um papel complementar à formação do estudante, como aponta o Marco Referencial de Sorocaba (2017, p. 68), e não mais substitutivo à educação comum.

Esse novo sentido de inclusão implica na superação de práticas excludentes historicamente institucionalizadas. Autores como Mantoan (2006) e Mittler (2003) defendem que a inclusão não se trata apenas de inserir o aluno com deficiência em uma escola regular, mas de

transformar essa escola para que ela acolha a diversidade como valor constitutivo de sua identidade. Assim, a inclusão demanda rupturas com modelos médicos e assistencialistas, exigindo uma abordagem pedagógica que reconheça as singularidades dos sujeitos e que se comprometa com a equidade no processo educativo.

No âmbito da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, a constituição da Divisão de Educação Especial marca um avanço nesse percurso. Tal divisão é responsável pela implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), operacionalizado por meio de diversos recursos: Salas de Recursos Multifuncionais, Equipe Multidisciplinar, Pessoal de Apoio, Interlocutor de Libras e Classe Hospitalar (SOROCABA, 2017, p. 71-73). Esses dispositivos, se articulados com o currículo comum, têm potencial para enriquecer as aprendizagens, desde que baseados em práticas colaborativas entre os profissionais da Educação Especial e os docentes da sala regular.

Entretanto, os desafios permanecem significativos. A inclusão requer mais do que estrutura física e oferta de serviços; demanda adequação curricular que atenda às necessidades específicas dos estudantes, compreendendo a natureza e os impactos das barreiras atitudinais, pedagógicas e comunicacionais presentes no cotidiano escolar (GLAT; FERNANDES, 2005). A formação continuada dos professores, a organização de rotinas pedagógicas estruturadas, a oferta de materiais didáticos acessíveis e o uso de Tecnologias Assistivas são elementos essenciais para assegurar a aprendizagem com qualidade.

Ferramentas como aplicativos educativos e jogos digitais podem ser poderosos aliados no processo de ensino-aprendizagem, estimulando o desenvolvimento da linguagem, da leitura, da escrita, do raciocínio lógico e das habilidades socioemocionais. Contudo, seu uso precisa ser mediado intencionalmente por práticas pedagógicas críticas e reflexivas, que valorizem o potencial dos estudantes e não reforcem estigmas ou dependências.

A elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), por sua vez, é um instrumento pedagógico valioso para a efetivação da inclusão. Elaborado em parceria com a família e os profissionais da escola, o PDI favorece a observação atenta das singularidades de cada estudante e orienta o planejamento de intervenções específicas, respeitando seu ritmo, estilo de aprendizagem, e contexto sociocultural.

Além dos aspectos didáticos, é imprescindível considerar a organização dos espaços escolares, a acessibilidade arquitetônica e comunicacional, a relação com as famílias, e as atitudes da comunidade escolar frente à diversidade. Como apontam Stainback e Stainback (1999), uma escola inclusiva é aquela em que todos aprendem juntos e uns com os outros, em ambientes que favoreçam o respeito, a solidariedade e a convivência democrática.

A educação, enquanto direito fundamental, deve assegurar a inclusão em todos os níveis e modalidades de ensino, promovendo o máximo desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência, conforme estabelece a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), da qual o Brasil é signatário.

Por fim, um dos maiores desafios da educação especial é justamente reconhecer a diversidade como riqueza e garantir práticas pedagógicas que respeitem as possibilidades e limites de cada estudante, oferecendo tempos e espaços apropriados para experiências significativas.

Isso inclui o brincar, a expressão artística, a cultura, o corpo em movimento e a multiplicidade de linguagens como condições para o desenvolvimento integral e a formação cidadã.

3.4.3 Educação para as Relações Étnico-Raciais

A Educação das Relações Étnico-Raciais constitui um dos maiores desafios da educação brasileira contemporânea, uma vez que exige não apenas a inserção de novos conteúdos no currículo escolar, mas, sobretudo, a desconstrução de uma estrutura epistemológica eurocêntrica, historicamente responsável pela invisibilização e desvalorização dos saberes, histórias e culturas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Como aponta Kabengele Munanga (2005), é preciso “descolonizar os currículos” e reeducar o olhar da escola para que ela se reconheça como espaço produtor de sentidos sociais, e não reproduzidor de desigualdades.

Trabalhar as relações étnico-raciais na escola é promover o enfrentamento direto ao racismo estrutural, que se manifesta não apenas nas relações interpessoais, mas também nas práticas pedagógicas, na gestão escolar, na formação docente e na escolha dos materiais didáticos. Como afirma Sueli Carneiro (2003), o racismo opera como um mecanismo de negação da humanidade de sujeitos negros e indígenas, o que exige da escola um compromisso com a sua superação como projeto civilizatório. Trata-se, portanto, de uma responsabilidade coletiva que envolve negros e não negros, e que precisa ser assumida por toda a comunidade escolar.

Essa reeducação racial precisa ser vivida como um projeto ético-político de formação humana. Segundo Nilma Lino Gomes (2012), a inserção das temáticas étnico-raciais não deve se restringir a datas comemorativas, mas ser permanente, transversal e articulada ao currículo, respeitando as identidades e os territórios culturais dos sujeitos. A valorização das matrizes africanas e indígenas contribui para que os estudantes negros e indígenas desenvolvam uma autoimagem positiva, sentindo-se pertencentes e reconhecidos em sua diversidade.

Como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), combater o racismo, as desigualdades sociais e culturais, e promover relações equitativas entre os diferentes grupos étnico-raciais não é uma tarefa exclusiva da escola, mas a escola tem papel decisivo nesse processo. Ela deve se constituir como espaço democrático de produção de conhecimentos e valores voltados à construção de uma sociedade plural, justa e inclusiva, comprometida com os direitos humanos, a cidadania e a democracia racial.

Nesse sentido, a adoção de abordagens pedagógicas que incorporem a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena permite a produção e circulação de narrativas contra-hegemônicas, que contestam os discursos de inferiorização e oferecem novos referenciais de pertencimento e resistência. Isso está em consonância com o que propõe Frantz Fanon (2008), ao defender que a descolonização dos saberes passa necessariamente por um processo de reconstrução identitária e de autonomia dos sujeitos racializados.

A escola, portanto, precisa reconhecer-se como território de disputa simbólica e assumir a responsabilidade de promover ações afirmativas e práticas antirracistas, tanto em seu projeto pedagógico quanto em sua cultura institucional. Isso implica, entre outros aspectos, a formação continuada de professores em Educação para as Relações Étnico-Raciais, a revisão dos materiais

didáticos sob a perspectiva da representatividade e da valorização da diversidade, o diálogo constante com as famílias e comunidades de pertencimento dos estudantes, bem como a promoção de experiências pedagógicas que articulem conhecimento, identidade e transformação social.

Do ponto de vista legal, essa abordagem está respaldada nos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Tais documentos reforçam o compromisso ético e político da escola com a promoção da equidade racial e com a construção de uma sociedade antirracista.

Ao reconhecer e valorizar a contribuição histórica, cultural e civilizatória dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, a escola rompe com o silenciamento histórico que sustentou a exclusão racial e inaugura possibilidades para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e comprometidos com a transformação da realidade social.

3.4.4 Igualdade de Gênero

Evitar processos discriminatórios no ambiente escolar é um desafio que exige a participação ativa de todos os profissionais da educação. É fundamental que a escola não se constitua como um espaço que reproduza desigualdades, mas sim como um território de formação crítica, respeito à dignidade humana e promoção da equidade. Por isso, nossa instituição assume um compromisso ético e social com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem o respeito, a aceitação e a convivência saudável entre todas as pessoas, independentemente de seu gênero, identidade de gênero ou orientação sexual.

A igualdade de gênero no contexto escolar é um princípio que está diretamente vinculado aos direitos humanos e à justiça social. A LDB (Lei nº 9.394/1996), especialmente em seu artigo 3º, assegura como princípios do ensino no país a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o respeito à liberdade e à tolerância. As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) reforçam esse compromisso ao destacar a necessidade de ações educativas que enfrentem todas as formas de discriminação, inclusive aquelas baseadas em gênero, e promovam valores como a equidade, a solidariedade e o respeito às diferenças.

Para garantir que esse compromisso se concretize, é necessário reconhecer que o ambiente escolar historicamente reproduz normas de gênero que silenciam ou marginalizam identidades e corpos dissidentes. Como alerta Guacira Lopes Louro (1997), a escola funciona, muitas vezes, como espaço de reprodução de estereótipos e de reforço à heteronormatividade, ao invés de lugar de questionamento e transformação. Combater essa lógica exige práticas pedagógicas conscientes e críticas, que incluam a reflexão sobre os papéis de gênero, as relações de poder e as desigualdades que estruturam nossa sociedade.

A filósofa Judith Butler (1990) contribui para essa reflexão ao propor a ideia de que o gênero é uma construção social performativa, e não uma essência biológica fixa. Essa perspectiva

amplia as possibilidades de compreender a diversidade de identidades de gênero e convida a escola a repensar suas práticas, abrindo espaço para diferentes formas de ser, agir e existir.

A interseccionalidade, conceito amplamente desenvolvido por autoras como Bell Hooks (1984), é também fundamental para pensar a igualdade de gênero. Hooks ressalta que a opressão de gênero não pode ser analisada isoladamente, mas deve ser compreendida em articulação com a raça, a classe social e outras dimensões da identidade. A escola, nesse sentido, precisa adotar um olhar sensível às múltiplas opressões enfrentadas por meninas negras, indígenas, trans, entre outras, garantindo a elas acesso a uma educação emancipadora e plural.

Contudo, é importante compreender que a desigualdade de gênero não é apenas uma questão cultural ou educacional, mas estrutural. Como afirma Djamila Ribeiro (2018), é impossível pensar em igualdade sem considerar as marcas do racismo e do sexismo na sociedade brasileira. Para a autora, a interseccionalidade é essencial para compreender como diferentes opressões se entrelaçam e afetam especialmente mulheres negras e pessoas trans. A educação, nesse sentido, não pode ser neutra: ela deve posicionar-se criticamente diante das estruturas que produzem exclusões.

Nessa mesma linha, Carla Akotirene (2019) nos lembra que a interseccionalidade “não é soma de opressões”, mas sim uma forma de analisar como raça, gênero, classe e outras categorias se entrecruzam e se materializam nas vivências de sujeitos que ocupam posições marginalizadas. Incorporar esse conceito ao cotidiano escolar significa reconhecer, por exemplo, que meninas negras e indígenas enfrentam barreiras específicas à aprendizagem e à permanência escolar — barreiras que exigem respostas pedagógicas antirracistas, feministas e anticapacitistas.

No Brasil, a socióloga Heleieth Saffioti já alertava, desde os anos 1970, que a desigualdade de gênero não é apenas uma questão cultural, mas profundamente enraizada nas estruturas econômicas e sociais. Para transformar essa realidade, a escola deve assumir um papel proativo na promoção da equidade, investindo em processos formativos voltados a educadores e educadoras, na produção de materiais didáticos livres de estereótipos e no incentivo ao protagonismo de estudantes de todas as identidades de gênero.

A escola, portanto, precisa promover espaços formativos que problematizem os papéis de gênero, desconstruam estereótipos e abram espaço para diferentes expressões de identidade. Como aponta Bruna Cristina Jaquetto Pereira (2019), o currículo deve ser repensado a partir de uma perspectiva interseccional e transformadora, capaz de dialogar com os desafios concretos da vida dos(as) estudantes. Isso envolve desde a formação inicial e continuada de professores(as), até a revisão crítica de materiais didáticos, a ampliação da escuta ativa e o fortalecimento de vínculos com a comunidade.

Além disso, é urgente combater a invisibilização de pessoas trans e não binárias na escola. Berenice Bento (2006) ressalta que a experiência transexual escancara os limites das normas de gênero e desafia a escola a repensar suas práticas, estruturas e simbologias. O uso do nome social, a adequação dos banheiros, o acolhimento institucional e a valorização das narrativas dessas pessoas devem ser compreendidos como condições mínimas de uma educação democrática.

Assim, a promoção da igualdade de gênero na escola exige o fortalecimento de um currículo comprometido com a ética, a cidadania e os direitos humanos, como previsto na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Mais do que incluir um tema em atividades pontuais, trata-se de um projeto pedagógico de transformação social, voltado à construção de uma sociedade mais justa, democrática e acolhedora. A escola, como espaço de formação integral, precisa garantir que cada estudante tenha sua identidade respeitada e suas potencialidades reconhecidas, afirmando, na prática, o direito de todas e todos a uma educação de qualidade, livre de violências e opressões.

Dessa forma, a construção de uma escola mais justa, plural e acolhedora depende da adoção de uma pedagogia crítica, comprometida com os direitos humanos e com a desconstrução das desigualdades historicamente impostas às mulheres, às pessoas LGBTQIAPN+ e a todos os sujeitos marginalizados. Educar para a igualdade de gênero é educar para a liberdade.

3.4.5 Educação Ambiental

[...] o convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. Isso sem falar nos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento. (BARROS, 2018, p.17)

A inclusão de saberes, práticas e conhecimentos voltados à sustentabilidade, no cotidiano do ambiente escolar, precisa ir além de uma abordagem pontual ou de sua formalização no Projeto Político-Pedagógico. A educação ambiental deve ser compreendida como prática política, ética e cultural que visa à formação integral de sujeitos capazes de compreender criticamente a crise ecológica global e local, e agir em favor da justiça socioambiental. Essa abordagem exige da escola o compromisso com uma formação que articule sensibilidade, criticidade e ação coletiva.

Conforme afirma Paulo Freire (1992), “não há educação neutra: ou ela é libertadora ou é domesticadora”. A educação ambiental crítica parte exatamente desse princípio: não se limita à transmissão de conteúdos sobre reciclagem ou economia de recursos, mas promove o questionamento das estruturas de poder que sustentam a degradação ambiental e a exclusão social. Ela se insere em um movimento maior de construção de uma nova racionalidade, fundada na ética do cuidado, na interdependência e na defesa dos bens comuns, como propõem Enrique Leff (2001) e Moema Viezzer (2007).

O Brasil, país de megabiodiversidade e enorme riqueza sociocultural, enfrenta paradoxalmente índices alarmantes de devastação ambiental, motivada, em grande medida, pelo avanço de um modelo de desenvolvimento baseado no extrativismo predatório, na financeirização da natureza e na invisibilização dos modos de vida tradicionais. Ailton Krenak (2019) critica esse modelo ao afirmar que “civilizaram-nos para a morte”, ou seja, para um modo de viver que se separa da Terra e destrói as condições de existência das futuras gerações. Ao trazer essas

reflexões para o ambiente escolar, a educação ambiental torna-se um potente instrumento de resistência e reexistência.

A escola precisa desenvolver propostas educativas enraizadas no território, voltadas à valorização dos ecossistemas locais e à escuta dos saberes populares e indígenas. Como afirma Loureiro (2006), a educação ambiental deve ser política, emancipatória e intercultural, promovendo o diálogo entre os diferentes saberes. Isso significa, por exemplo, estudar o bioma em que a escola está situada, conhecer os rios, as nascentes, a fauna e a flora locais, escutar histórias de agricultores, anciãos e guardiões da terra, compreender os conflitos ambientais que afetam a região.

Capra (2006) e Laymert Garcia dos Santos (2009) destacam que a superação da crise ambiental requer a superação do paradigma cartesiano, que separa sujeito e objeto, cultura e natureza. Para isso, é necessário cultivar uma nova pedagogia, baseada em redes de cooperação, no pensamento sistêmico e na compreensão de que tudo está interligado. Essa perspectiva deve refletir-se na organização curricular, nas práticas pedagógicas e na gestão da escola.

A proposta de Escolas Sustentáveis, delineada no *Manual de Escolas Sustentáveis* (MEC, 2013), sintetiza essa visão ao articular três dimensões fundamentais: espaço físico, gestão e currículo. O espaço físico deve ser projetado com base em princípios de conforto ambiental, acessibilidade e uso eficiente de recursos naturais. A gestão, por sua vez, deve ser democrática, participativa e inclusiva, envolvendo a comunidade escolar em todas as etapas do processo decisório. Já o currículo precisa incorporar os temas socioambientais de forma transversal, interdisciplinar e significativa, valorizando o vínculo com o território e a realidade dos estudantes.

É urgente considerar também o que propõe a educação socioambiental decolonial, como discutido por Carla Cristina Garcia e Larissa Bombardi, ao criticar o modo como as práticas pedagógicas muitas vezes reproduzem uma visão eurocentrada de natureza. Essa crítica aponta para a necessidade de reconstruir uma relação mais sensível, afetiva e espiritual com a Terra, que esteja em sintonia com as cosmovisões de povos originários e comunidades tradicionais, frequentemente marginalizadas nos currículos escolares.

Neste contexto, o papel do educador e da educadora também se transforma. Como destaca Lucie Sauvé (2005), ser educador ambiental   comprometer-se com a vida em todas as suas formas, com o direito   existência dos diferentes seres, com a prote o dos ecossistemas e com o enfrentamento das injustiças ambientais. O educador precisa desenvolver, portanto, uma postura reflexiva, investigativa e criativa, que estimule o protagonismo dos estudantes e os convide a construir soluçoes coletivas para os problemas do seu entorno.

Aceitar o desafio de construir uma escola sustentável, em um contexto urbano profundamente marcado pelo consumismo e pela lógica capitalista,   um ato de coragem e ruptura.   um movimento contra-hegem nico que exige não são vontade política, mas também sensibilidade pedagógica. Significa criar outras formas de habitar o mundo, mais solidárias, cuidadosas e colaborativas.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece possibilidades importantes ao integrar a sustentabilidade entre as competências gerais, tais como a responsabilidade, a empatia, o conhecimento científico, o pensamento crítico e o compromisso

com a coletividade. Essas competências, articuladas em uma proposta curricular interdisciplinar e contextualizada, contribuem para o desenvolvimento de uma cidadania ambiental ativa, que vai além do discurso e se materializa em práticas cotidianas de cuidado com o planeta.

Portanto, promover uma educação ambiental crítica, interseccional e transformadora é contribuir para a formação de sujeitos conscientes de seu papel na construção de um futuro mais justo, equitativo e sustentável. É cultivar o que Krenak (2019) chama de "ideias para adiar o fim do mundo", reencantando a relação com a Terra e reconstruindo a escola como espaço de vida, de afeto e de esperança.

3.4.6 Eixos Estruturantes do Trabalho Pedagógico e Modalidades Organizativas do Trabalho Pedagógico

Os eixos estruturantes do trabalho pedagógico em uma instituição escolar não são apenas categorias operacionais, mas princípios que fundamentam a prática educativa numa perspectiva crítica, democrática e comprometida com a formação integral dos sujeitos. Esses eixos – tais como a interdisciplinaridade, a contextualização, a problematização, a pesquisa, a dialogicidade e a participação – orientam as decisões didático-pedagógicas, organizando a ação educativa em direção à transformação social e à construção coletiva do conhecimento.

A escolha e sustentação desses eixos implicam a adoção de uma concepção de currículo que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos prescritos. Como afirma Arroyo (2013), o currículo é também "um território em disputa", permeado por tensões, conflitos e resistências que expressam diferentes projetos de sociedade. Assim, compreendê-lo como um espaço de negociação e produção de sentidos exige ancorar o trabalho pedagógico em fundamentos ético-políticos que dêem centralidade às experiências, aos saberes dos sujeitos e à realidade concreta em que vivem.

Diante dos desafios que existem no caminho da formação integral dos(as) estudantes e dos processos de ensino-aprendizagem, os Eixos Estruturantes se apresentam como possibilidades de diálogo para a composição do mosaico de vivências e experiências construídas no ambiente escolar. Vistos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como temas contemporâneos, esses eixos devem ser incorporados às práticas pedagógicas de forma transversal, contextualizada e integrada, articulando o currículo escolar à vida concreta dos(as) estudantes e à realidade de suas comunidades.

Na E.M. Dr. Getúlio Vargas, os diálogos oportunizados pelos Eixos Estruturantes permitem o tratamento de questões que estão profundamente interseccionadas à vida humana, como a educação das relações étnico-raciais, a educação ambiental e alimentar, os direitos da criança e do adolescente, a prevenção do bullying, a valorização da cultura popular, a consciência sobre o envelhecimento, entre outros. Esses temas não devem ser abordados sob a lógica do que Santomé (2013) chama de "currículo turístico", que os trata de maneira pontual, esvaziada de sentido e distante da realidade dos(as) estudantes. Ao contrário, devem ser vivenciados como

parte constitutiva do currículo real, por meio de práticas pedagógicas que promovam engajamento, criticidade e ação transformadora.

Compreendemos que as crianças não deixam de ser crianças ao ingressarem no 1º ano do Ensino Fundamental, assim como os(as) adolescentes não deixam de ser sujeitos em formação ao finalizarem os anos finais. Por isso, é fundamental que as vivências escolares sejam atravessadas por interações, brincadeiras, afetos, escuta e diálogo. Nesse sentido, os Eixos Estruturantes devem ser vividos de forma integrada às Modalidades Organizativas do Trabalho Pedagógico, conforme propõe Lerner (2002), que as define como instrumentos que permitem articular objetivos didáticos de longo prazo com situações significativas e contextualizadas de aprendizagem.

As modalidades organizativas – atividades permanentes, projetos, sequências didáticas e atividades independentes – favorecem a construção de uma prática pedagógica planejada, intencional e coerente com os princípios da Educação Integral. Elas também contribuem para a efetivação de um currículo vivo, que reconhece os estudantes como sujeitos históricos, inseridos em contextos sociais, culturais e políticos diversos.

Essa concepção de trabalho pedagógico se alinha à perspectiva histórico-crítica, que defende a articulação entre os conhecimentos escolares e a realidade vivida pelos sujeitos, promovendo o acesso ao saber sistematizado como condição para a autonomia e a emancipação. Como aponta Libâneo (2012), o planejamento educativo deve considerar tanto os conteúdos quanto os processos que desenvolvem as capacidades cognitivas, éticas, sociais e políticas dos(as) estudantes. Da mesma forma, Arroyo (2013) destaca que o currículo é um território em disputa, e que sua organização deve refletir os projetos de sociedade que desejamos construir coletivamente na escola.

Portanto, para que os Eixos Estruturantes cumpram sua função formativa, é necessário que estejam articulados a práticas integradoras, que promovam:

- **Experimentação e investigação:** criação de propostas de estudo que permitam aos(às) estudantes serem protagonistas, formulando hipóteses, investigando, testando ideias e construindo significados;
- **Conhecimento articulado à prática:** valorização dos saberes dos estudantes e das comunidades, conectando-os ao saber escolar de forma contextualizada;
- **Respeito aos ritmos de aprendizagem:** atenção à diversidade dos sujeitos, por meio da proposição de situações de aprendizagem diversificadas e acessíveis;
- **Aprendizagem colaborativa:** promoção da cooperação, da escuta e da mediação entre pares, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade coletiva;
- **Avaliação formativa:** uso da avaliação como instrumento de acompanhamento do percurso de aprendizagem, com foco no desenvolvimento e não apenas no resultado.

Freire (1996) nos lembra que ensinar exige respeitar a autonomia dos educandos e reconhecer que educar é um ato político. Dessa forma, planejar com base nas modalidades organizativas e nos eixos estruturantes é reconhecer a escola como espaço de produção de conhecimento, de vivência democrática e de transformação social. Esse processo exige de toda

equipe escolar o compromisso com uma prática crítica, reflexiva e ética, que considere as especificidades da comunidade, os direitos de aprendizagem e os desafios colocados à escola pública na contemporaneidade.

3.4.7. Eventos de celebração: ampliando o olhar sobre as datas comemorativas.

A E.M. Dr. Getúlio Vargas compreende as datas comemorativas como parte das convenções sociais que permeiam a vida em sociedade e reconhece sua relevância na construção da identidade individual e coletiva dos sujeitos. Tais datas são momentos simbólicos que, quando abordados de maneira crítica e contextualizada, tornam-se oportunidades potentes para a construção de saberes, o fortalecimento de vínculos e a valorização da diversidade cultural.

A escola respeita as múltiplas formas pelas quais as famílias e os diferentes grupos sociais escolhem celebrar tais datas, reconhecendo que os sentidos atribuídos às comemorações variam conforme as experiências, as crenças, as tradições e os contextos históricos e culturais. Conforme aponta Candau (2008), uma educação intercultural deve valorizar as diferenças e promover o diálogo entre os distintos modos de vida, combatendo qualquer tipo de homogeneização ou silenciamento cultural. Isso implica repensar práticas escolares que tratam as datas comemorativas de forma estereotipada ou desvinculada do contexto real dos estudantes.

Por isso, na E.M. Dr. Getúlio Vargas, o trabalho pedagógico com as datas comemorativas parte das demandas, interesses e realidades de estudantes e professores, sendo orientado por uma perspectiva histórica, cultural e antropológica. Essa abordagem busca problematizar as origens, os sentidos e as transformações dessas datas ao longo do tempo, estimulando a análise crítica e a compreensão ampliada dos eventos sociais. Como defende Santomé (2013), é preciso superar a lógica do “currículo turístico” — que trata os temas culturais de forma folclórica ou superficial — e investir em práticas curriculares que possibilitem aos estudantes refletir sobre o mundo em que vivem e suas próprias inserções identitárias nele.

Assim, os trabalhos pedagógicos relacionados às datas comemorativas são desenvolvidos com os seguintes objetivos:

- a) **Aprofundar a compreensão sobre as aprendizagens relacionadas às datas comemorativas e seus significados**, contextualizando suas origens, disputas de sentido e permanências;
- b) **Trabalhar as temáticas de forma intencional e significativa**, abordando questões históricas, culturais, sociais, políticas e antropológicas que permitam o reconhecimento das diversidades e desigualdades envolvidas nessas celebrações;
- c) **Compartilhar com as famílias os processos e fundamentos pedagógicos das escolhas feitas pela equipe escolar**, promovendo a transparência, o diálogo e o fortalecimento da parceria entre escola e comunidade;
- d) **Celebrar datas que tenham sentido para os estudantes**, como marcos de sua trajetória escolar, conquistas pessoais e coletivas, concluindo ciclos de aprendizagem com rituais simbólicos que promovam pertencimento e valorização da caminhada educativa.

Para isso, as comemorações institucionais são organizadas de forma planejada, coerente com os projetos pedagógicos desenvolvidos ao longo do ano, e culminam em momentos de socialização e visibilidade dos processos vividos — como feiras culturais, exposições, apresentações, produções escritas ou artísticas. A entrega de produtos finais não representa um encerramento mecânico das atividades, mas um espaço de expressão, partilha e celebração dos saberes construídos coletivamente. Como propõe Paulo Freire (1996), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Nesse sentido, a culminância é compreendida como momento dialógico, onde escola, estudantes e famílias partilham experiências e reafirmam seus laços sociais e culturais.

Articular os eventos comemorativos aos anseios da sociedade contemporânea exige da escola uma postura crítica, ética e reflexiva. É preciso reconhecer a pluralidade das tradições sociais sem reproduzir exclusões, estigmas ou visões estereotipadas. Para isso, a escuta ativa dos sujeitos escolares e a atenção aos contextos locais são fundamentais, como enfatiza Arroyo (2013), ao afirmar que “os saberes da experiência dos sujeitos devem ter presença e reconhecimento no currículo escolar”.

Assim, a E.M. Dr. Getúlio Vargas busca transformar os eventos comemorativos em experiências formativas que respeitam as diferenças, promovem a inclusão e ampliam a compreensão de mundo, reafirmando o compromisso com uma escola pública, democrática e socialmente referenciada.

3.4.8. Projeto "Convivência - Práticas Restaurativas no Ensino Fundamental Anos Finais"

A E.M. Dr. Getúlio Vargas desenvolve, em consonância com as diretrizes da Rede Municipal de Ensino, o projeto "Convivência – Práticas Restaurativas no Ensino Fundamental Anos Finais", que tem como objetivo promover um ambiente escolar acolhedor, democrático e seguro, fundamentado nos princípios da Justiça Restaurativa e da Cultura de Paz.

A implantação gradativa das práticas restaurativas visa a prevenção e a mediação de conflitos escolares, considerando a complexidade das relações humanas e os múltiplos níveis de violência: direta, institucional e estrutural. Conforme destaca Galtung (1990), é preciso reconhecer que a violência não se restringe a ações físicas, mas pode se manifestar de forma simbólica, sistemática e invisível, operando em estruturas que mantêm desigualdades e exclusões. Diante disso, o projeto assume uma perspectiva ética e relacional, buscando não apenas a resolução de conflitos, mas sobretudo a reparação de vínculos, a escuta ativa e a construção coletiva de uma convivência respeitosa e solidária.

Inspirado nos princípios da Justiça Restaurativa, o projeto reconhece que o conflito é uma oportunidade pedagógica e relacional, e não um elemento a ser reprimido ou punido. Essa concepção está em sintonia com os fundamentos de Howard Zehr (2008), que compreende a justiça restaurativa como um processo baseado no diálogo, na responsabilização e no cuidado com todas as partes envolvidas. Dessa forma, o projeto não apenas atua na resolução de incidentes,

mas também contribui para a construção de uma escola como espaço seguro de pertencimento e cidadania ativa, promovendo a escuta, a empatia e a reparação.

O desenvolvimento do projeto é acompanhado pelas equipes de suporte pedagógico de cada unidade escolar, em articulação com o Grupo de Trabalho para Implantação e Implementação da Justiça Restaurativa nas escolas municipais, instituído pela Portaria SEDU/GS nº 13 de 07 de março de 2024. As professoras do projeto (PEB II) atuam diretamente com os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental por meio de rodas de conversa sistemáticas, organizadas em horário de carga suplementar.

As rodas de conversa se constituem como espaços educativos de escuta, partilha e reconstrução de relações, sendo planejadas a partir de roteiros elaborados coletivamente com o Grupo de Trabalho da Justiça Restaurativa. Nesses encontros, são abordados temas como construção de combinados de convivência, prevenção de violências simbólicas e explícitas, como o bullying, o racismo, a discriminação de gênero e demais formas de opressão.

Essas práticas dialogam com os pressupostos da Educação Integral, que busca o desenvolvimento pleno dos estudantes em suas dimensões cognitivas, emocionais, éticas e sociais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao propor o desenvolvimento das competências socioemocionais, reforça a importância de ações que favoreçam a empatia, a escuta, a cooperação e a resolução pacífica de conflitos, competências diretamente trabalhadas nas rodas restaurativas.

Os objetivos específicos do projeto incluem:

- a) Desenvolver rodas de conversa mensais com os estudantes de todas as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, utilizando princípios e elementos da Justiça Restaurativa;
- b) Contribuir para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes, favorecendo a escuta ativa, o pensamento crítico e a construção de valores éticos e democráticos;
- c) Promover o fortalecimento das competências socioemocionais descritas na BNCC e no Currículo Paulista, como empatia, responsabilidade, tolerância, cooperação e respeito à diversidade.

As rodas de conversa seguem princípios norteadores fundamentais: acolhimento, consideração das necessidades de todos os envolvidos, não julgamento, valorização da escuta, construção do diálogo e responsabilização ativa, conforme orientam autores como Pranis (2010), para quem as práticas restaurativas promovem uma “comunidade de cuidado e responsabilização mútua”.

A concepção não punitiva do projeto rompe com as práticas disciplinares tradicionais e verticalizadas, e se alinha à defesa de uma educação que forma para a convivência democrática e para a transformação social. Como defende Paulo Freire (1996), “educar é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”, e exige do educador o compromisso com uma prática emancipadora, sensível e dialógica.

Assim, o Projeto "Convivência" torna-se um eixo estruturante das ações pedagógicas da escola, contribuindo diretamente para a qualidade das relações interpessoais, o clima escolar e o fortalecimento do protagonismo juvenil, em um ambiente onde todos se sintam ouvidos, respeitados e valorizados.

3.4.9. Cultura Digital

Entendemos que o planejamento das práticas educativas é fundamental para o cumprimento da função social da escola e para a promoção da formação integral dos sujeitos, especialmente diante dos desafios colocados pela sociedade contemporânea. Vivemos uma era marcada pela ubiquidade das tecnologias digitais, pelas interações em rede e pela sobreposição entre os espaços físico e virtual; elementos que redefinem não apenas os modos de aprender, mas também de ser, conviver e agir no mundo.

A pandemia da COVID-19 impôs, de forma abrupta e generalizada, uma transição das práticas presenciais para o formato remoto, provocando impactos profundos na rotina escolar, nas relações pedagógicas e no próprio sentido da escola para os sujeitos envolvidos. Como destaca o Parecer CNE/CP nº 5/2020, tornou-se urgente garantir a continuidade dos vínculos pedagógicos e afetivos entre estudantes, professores(as) e famílias, ainda que mediada pelas tecnologias digitais, reafirmando o direito à educação como condição essencial para a cidadania e a dignidade humana.

Nesse cenário, é necessário compreender a Cultura Digital não apenas como o domínio técnico do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), mas como um fenômeno sociocultural complexo, que influencia práticas, linguagens, formas de subjetivação e modos de aprendizagem. A cultura digital não se restringe ao uso de equipamentos, mas envolve a criação, o compartilhamento e a circulação de conteúdos, saberes e valores; sendo, portanto, um campo pedagógico em disputa.

Autores como Pierre Lévy (2010) e José Manuel Moran (2015) apontam para a potência das TDIC no favorecimento de aprendizagens mais significativas, colaborativas e personalizadas, capazes de integrar múltiplas linguagens e de ampliar os horizontes do conhecimento. Como ressalta Moran (2000), as tecnologias digitais, quando mediadas de forma crítica e intencional, promovem processos de “[...] aprofundamento dos níveis de conhecimento pessoal, comunitário e social”, potencializando a formação de sujeitos autônomos, criativos e conectados com os desafios de seu tempo.

Contudo, não se pode ignorar os riscos e tensões que também emergem nesse contexto. Autores como Silveira (2019), Henry Jenkins (2009) e Sherry Turkle (2017) alertam para os impactos do uso excessivo e acrítico das mídias digitais, que podem gerar dispersão, superficialidade, exclusão digital, dependência tecnológica e enfraquecimento das relações interpessoais presenciais. Como afirma Turkle (2017), é preciso “reaprender a conversar” em um mundo onde a comunicação mediada por telas muitas vezes substitui o diálogo real, afetando a empatia, a escuta e o vínculo humano.

É nesse equilíbrio entre potencial e limite que a escola deve atuar: reconhecendo que o universo digital e físico não são antagônicos, mas realidades complementares, interligadas e interdependentes. Como afirma o Marco Referencial Curricular da Rede Municipal de Sorocaba (2017), as experiências escolares devem integrar ambos os espaços-tempos, promovendo práticas pedagógicas que articulem o uso das TDIC com os saberes do território, da cultura, da convivência e da corporeidade.

Com base em Morán (2015), compreendemos que a mediação pedagógica por meio das tecnologias precisa ir além da reprodução de conteúdos, favorecendo uma comunicação aberta, confiante e dialógica, capaz de fomentar o pensamento crítico, a autoria e a colaboração entre os sujeitos. As TDIC, nesse sentido, devem ser entendidas como ferramentas culturais e pedagógicas, que possibilitam a produção e o compartilhamento de conhecimentos e contribuem para a inclusão digital, social e educacional dos estudantes.

Dessa forma, afirmamos que os processos de interação mediados pelas tecnologias não substituem as vivências presenciais, mas complementam e ampliam as possibilidades de ensinar e aprender. Cabe à escola, portanto, garantir o acesso equitativo às tecnologias, desenvolver a competência digital crítica dos estudantes e promover um uso ético, responsável e reflexivo das mídias e dispositivos conectados.

3.4.10. Práticas Corporais

Na perspectiva da Educação Integral, cada indivíduo é visto como uma pessoa multidimensional, com necessidades e potencialidades em diversas áreas. Isso inclui o desenvolvimento intelectual, físico, afetivo, social e cultural.

A dimensão física é fundamental e envolve a compreensão do corpo, do autocuidado, da saúde e da prática física e motora. Essa dimensão se desenvolve por meio da interação com os outros, da auto-observação, do autocuidado e das experiências vivenciadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância do autoconhecimento para lidar com as próprias emoções e as dos outros. Já no Ensino Fundamental, as crianças passam por mudanças significativas em seu desenvolvimento, afetando suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Nessa fase, elas desenvolvem maior autonomia e habilidades motoras, ampliam suas interações com o espaço, aprendem a lidar com múltiplas linguagens e afirmam sua identidade em relação ao coletivo. Isso resulta em formas mais ativas de se relacionarem com os outros e com as normas sociais, por meio do reconhecimento de potencialidades, do acolhimento e da valorização das diferenças.

3.4.11. Cultura Escrita e Práticas de Leitura na escola

(...) Como para Paulo não havia dicotomia, mas relação entre o ensinar e o aprender, a teoria e a prática, o senso comum e a ciência e a filosofia; também, para ele não poderia haver a leitura da palavra, ou do texto, desvinculada da leitura do mundo ou do contexto. Entre texto e contexto há uma conexão intrínseca, mediatizada pelo diálogo entre os seres humanos, que não permite que possa existir diálogo fora daquela relação, isto é, fora da relação texto/contexto (...) (FREIRE, 2015, p.296).

Para Paulo Freire, é fundamental uma educação que busque a formação de cidadãos comprometidos com a democracia, que se realize por meio do diálogo e da reflexão crítica, que seja a prática da liberdade.



Secretaria da Educação
E.M. "Dr. Getúlio Vargas"
Av. Eugênio Salerno, 298 – Santa Terezinha – CEP 18035-430 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3217-4766/ (15)3222-1434
emgetuliovargas@sorocaba.sp.gov.br

A existência dessa modalidade se justifica pelo anseio de que esses sujeitos desejem os estudos em busca de realização pessoal, de melhores condições de vida e para o exercício da cidadania.

As práticas pedagógicas na Educação Integral visam facilitar a construção individual e coletiva de conhecimentos por meio da criação de sentidos compartilhados. Isso significa que o trabalho pedagógico de facilitar processos de contextualização do ensino e da aprendizagem são muito importantes. Contextualizar sentidos e significados na aprendizagem de qualquer tema é a ação de tecer sentidos e significados juntos, em um processo coletivo. Assim, significados “gerais” ou “universais” dos conhecimentos de cada área (nas linguagens, na matemática, nas ciências, nas artes etc.) são tecidos junto com os sentidos construídos, praticados e compreendidos no contexto de cada comunidade escolar.

Essa noção de construção do conhecimento escolar se aproxima, de certa maneira, de referências conhecidas nas pesquisas das didáticas das disciplinas. De cada campo de conhecimento, sabemos, por exemplo, do valor da contextualização como trabalho de cada professor, como uma operação didático-pedagógica que busca garantir a construção de significados – aproximando o universo conhecido do estudante do objeto e das linguagens de estudo – demonstrando que, quanto mais conexões e sentidos o estudante estabelece com o conteúdo, mais significados pode construir e, portanto, mais pode aprender.

Quanto mais diversificadas forem as práticas escolares envolvendo diferentes textos em situações significativas de aprendizagem, maior será a capacidade dos estudantes de se inserirem criticamente em diferentes contextos de uso das linguagens.

Segundo Roxane Rojo, a compreensão textual é um conteúdo fundamental na escola. Para desenvolver essa habilidade, é importante criar oportunidades para que os estudantes ativem e construam seus conhecimentos prévios sobre um assunto antes de ler um texto. Isso pode ser feito por meio de rodas de conversa que estimulem perguntas e discussões.

Durante a leitura compartilhada, os estudantes podem colaborar para compreender o texto, levantando hipóteses sobre as intencionalidades do autor, localizando informações e fazendo inferências sobre os sentidos possíveis do texto.

Investir nas capacidades críticas de leitura é essencial para a qualidade do processo de compreensão de um texto. Isso permite que os estudantes percebam a existência de múltiplos pontos de vista sobre um mesmo assunto e desenvolvam habilidades para analisar e avaliar essas perspectivas. Como resultado, os estudantes podem desenvolver suas próprias opiniões e posicionamentos sobre os temas abordados nos textos.

Em consonância com as contribuições de Vigotski, Bakhtin e seus colaboradores, toma-se a abordagem sociocultural que envolve o processo de aprendizagem, ao entender que o sujeito reflete e toma consciência de sua historicidade, na convivência com outros humanos, portanto, busca-se promover o sujeito e a transformação de suas condições de vida e não simplesmente moldá-lo ou ajustá-lo à sociedade.

Especificamente, no ensino de língua e literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental, divisa-se o que descreve Maria Amélia Dalvi (2017):

No arco do 6º ao 9º ano, a análise linguística é aprofundada, pois uma maior variedade de gêneros, como objeto de ensino e eixo de articulação e progressão curricular, proporciona aos estudantes a ampliação do horizonte discursivo com a consequente sofisticação dos temas, da construção composicional, do estilo e das marcas linguístico-enunciativas. O texto, assim, continua a ser concebido como unidade de significação e de ensino, elemento integrador de práticas de leitura e de (re)escritura, como materialização de um diálogo sempre inconcluso. Em relação ao trabalho com o texto literário, os mesmos parâmetros são válidos. Se, por um lado, o aluno passa a conhecer parte da terminologia básica (verso, estrofe, poema, prosa, rima, conto, parágrafo, crônica, narrador, enredo, personagem, peça, rubrica, escolas/períodos literários etc.), por outro, isso se dá de dentro de uma experiência de leitura e não de dentro de uma apresentação modelar e estéril que conceitua, exemplifica e mecaniza o processo de "fixação da aprendizagem".

Levando-se em conta que "a literatura é uma forma de expressão que manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos" (CANDIDO, 2011), é imprescindível também ter em vista a branquitude na sociedade brasileira (condição estrutural de dominação racial tomada pela dinâmica de vantagem sistêmica ao grupo de pessoas consideradas brancas) e o forte impacto do mito da democracia racial a naturalizar desigualdades e preconceitos no imaginário da população, portanto, promove-se a EREER por meio de uma constante revisão do cânone literário escolar, considerando-se as Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, de 2004, e as Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais, de 2006, que detalham as proposições das leis 10.639/03 e 11.645/08.

Antonio Candido ressalta que todo ser humano tem "direito à literatura", o qual nossa escola compromete-se a garantir.

4. AVALIAÇÃO

Avaliação para a aprendizagem é qualquer processo de avaliação no qual a prioridade tanto no seu planejamento quanto na sua implementação seja servir ao propósito de promover as aprendizagens dos estudantes. Nesse sentido, ela difere de avaliações cujo foco primário é servir aos propósitos de responsabilização, ranqueamento ou para certificar competências. Uma atividade avaliativa pode ajudar os estudantes se ela prover informações que os próprios estudantes e os professores possam utilizar enquanto devolutivas para avaliarem a si próprios e uns aos outros, e que haja na modificação das atividades de ensino e de aprendizagem nas quais ambos estão engajados. Ela se torna uma "avaliação formativa" quando as evidências coletadas são efetivamente utilizadas para adaptar o trabalho do professor de modo a atender às necessidades dos estudantes. (BLACK et al., 2019, p.156)

A avaliação na escola se constitui em elemento de reflexão e transformação da prática escolar para aprimorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e as condições oportunizadas às vivências e experiências dos/as estudantes.

A avaliação ao ser subsidiada pelos procedimentos de observação e registros contínuos permite o acompanhamento sistemático e contínuo do processo de ensino e aprendizagem; do

desempenho da gestão escolar, gestão da sala de aula, dos estudantes e funcionários de apoio ao processo educacional; da participação efetiva da comunidade escolar nas diversas atividades propostas pela Instituição Educacional e da execução deste Projeto Político Pedagógico.

Na Educação Integral, a avaliação deve ser um processo contínuo e reflexivo que sustente o aprimoramento das práticas pedagógicas. Isso significa superar a visão tradicional que separa os resultados de aprendizagem das condições oferecidas para construção do conhecimento.

Uma avaliação integrada deve ser baseada em critérios compartilhados com todos os envolvidos, incluindo os estudantes, e deve ser construída de forma colaborativa. Esse processo deve ser sistemático e contínuo, envolvendo co-monitoramento e co-construção.

Essa abordagem de avaliação é potente, pois fortalece a autonomia, a autoconsciência e o engajamento dos profissionais. No entanto, é desafiadora, pois exige a articulação de ações que costumam ser desenvolvidas separadamente, como o desenvolvimento curricular, a avaliação e a formação.

Nessa perspectiva pedagógica, os novos papéis e relações não anulam a importância dos educadores e sua intencionalidade educativa. Pelo contrário, o ensino se torna mais interessante e complexo, pois o processo educativo se torna mais participativo e menos pré-determinado. A aprendizagem é entendida como uma harmonização entre os pontos de vista das crianças e dos adultos, entre os propósitos das crianças e as intencionalidades educativas. É por meio da documentação pedagógica que a aprendizagem se tornará visível.

No Ensino Fundamental, a avaliação formativa é eficaz quando se baseia em três elementos fundamentais:

1. Questionamentos e escutas atentas: o professor utiliza estratégias como questionamentos orais, escritos, filmados ou quizz para desafiar os estudantes e avaliar seu conhecimento sobre um tema.

2. Devolutivas pedagógicas efetivas (feedbacks): o professor fornece comentários que incentivam os alunos a desenvolver e demonstrar sua compreensão sobre o assunto. Esses comentários devem identificar o que foi feito corretamente, o que precisa ser melhorado e oferecer orientações para melhoria.

3. Autoavaliação e avaliação por pares: essas estratégias avaliativas potentes engajam os estudantes no estudo e fortalecem uma abordagem mais profunda de reflexão sobre sua própria aprendizagem (metacognição). Com o apoio de recursos visuais, como gráficos ou rubricas de proficiência, essas estratégias fornecem evidências mensuráveis e reduzem a subjetividade na avaliação.

A Avaliação Escolar está inserida em um cenário dinâmico, no âmbito da sala de aula tem como base as normas e recomendações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB -Lei nº 9.394/96) que prevê, em seu artigo 24, inciso V que a:

[...] verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (Marco Referencial de Sorocaba, 2017, p.98).

Assim, podemos compreendê-la como um conjunto de procedimentos que possibilita a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e as condições oportunizadas às vivências e experiências de aprendizagens dos/as estudantes.

4.4.1 Avaliação Institucional

Na Educação Integral, a qualidade educacional e a eficácia das escolas em garanti-la não se dissocia de um processo institucional coletivo de negociação, pesquisa e implementação de boas práticas. A qualidade das práticas educacionais emerge do saber colaborativo e coletivo entre professores e gestores, em escuta e diálogo com os estudantes. A gestão das práticas no coletivo de profissionais é condição para que elas ganhem sentido e que o processo de reflexão se instaure no cotidiano dos profissionais – permitindo que pensem como e quanto os princípios da Educação Integral vão se materializando em suas práticas.

Vale ressaltar a importância de a avaliação institucional ter um caráter democrático, com a responsabilização participativa, a partir de uma interlocução entre os vários atores sociais envolvidos, por meio de diálogos plurais que permitam posições diversas.

Na rede municipal de Sorocaba, a Avaliação Institucional é realizada pela comunidade escolar, em reunião anual específica e tem como objetivo analisar e corrigir rotas dos percursos pedagógicos, administrativos e financeiros. Seu resultado é divulgado às escolas para discussão dos aspectos onde há necessidade de maior estudo e aprofundamento.

No entanto, não existe a construção de indicadores de avaliação institucional com base no perfil dos estudantes e corpo docente e gestor, considerando as condições de infraestrutura das escolas, a gestão e as especificidades das modalidades. Desse modo, existe muita contradição com relação à avaliação institucional, da forma como está posta, pois não traz dados que amparam os professores nas escolhas pedagógicas. Em teoria, esses dados em diálogo com o currículo, deveria possibilitar a construção de práticas que agreguem sentido ao contexto escolar.

4.4.2 Avaliação do Ensino e da Aprendizagem

A Avaliação do ensino e da aprendizagem é realizada por meio de procedimentos internos e externos. Sendo que a avaliação externa do rendimento escolar fica a critério da Secretaria da Educação, já a avaliação interna do processo de ensino – aprendizagem é realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática.

A Avaliação do Ensino-Aprendizagem é ferramenta orientadora das práticas pedagógicas, do acompanhamento das ações, (re) elaboração das atividades e estratégias didático-pedagógicas.

No Ensino Fundamental, a avaliação tem por objetivos:

- I – diagnosticar e registrar os progressos e as dificuldades dos alunos;
- II – orientar os alunos quanto aos esforços necessários à superação de suas dificuldades;
- III – possibilitar que os estudantes avaliem sua aprendizagem;

IV – fundamentar as decisões do Conselho de Classe e Ano/Série/Termo quanto à necessidade de procedimentos contínuos, paralelos ou intensivos, de reforço e recuperação da aprendizagem, de classificação e reclassificação de alunos;

V – orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares;

VI – embasar a tomada de decisão quanto à promoção dos educandos ao final dos anos/séries/termos. (SOROCABA, 2014, p. 25)

Os instrumentos avaliativos que compõem a avaliação interna devem informar aos estudantes, pais, professores e gestores da Instituição Educacional o alcance dos domínios das aprendizagens, indicam as potencialidades e fragilidades dos estudantes e possibilitam a flexibilização dos planos de aula, pois “aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2010, p. 29).

Em conformidade com os conceitos expressos pela Secretaria da Educação Municipal, esta Instituição Educacional adota a Avaliação Formativa, como potencializadora das aprendizagens de todos (as) estudantes e de sua função inclusiva. Como preconizada pela documentação pedagógica vigente no sistema municipal de ensino, “A diferença não está no instrumento ou procedimento”, assevera Hadji Apud Lima (2012). O que faz ser formativa a avaliação é a intenção de incluir o estudante, a fim de que se evite a exclusão no processo e do processo; causando repetências, evasões e danos para a autoestima do estudante”. (Caderno de Orientações SEDU/DAGP no 01)

No Ensino Fundamental, o rendimento do (a) estudante que encontra-se no nível de aprendizagem adequado, básico e abaixo do básico é descrito no sistema de gestão de dados dos estudantes (GIER- Gestão Inteligente da Educação Responsável) por meio de notas.

É importante distinguir o rendimento do (a) estudante público alvo da SRM / AEE que encontra-se no nível de aprendizagem elementar. Em casos específicos, considerando o máximo possível de suas aprendizagens, seu rendimento será descrito por meio de relatório, após definido os critérios de sua elaboração pela Equipe Pedagógica.

Com base nas discussões e estudos sobre o processo de avaliação, compreende-se que o/a estudante público-alvo da SRM/AEE, deve ser avaliado/a dentro de suas próprias conquistas e os registros devem considerar o seu desenvolvimento máximo possível.

Sendo assim, o estudante com deficiência que encontrar-se no nível de aprendizagem elementar, terá o registro de sua nota real para fins de registros no sistema, numa perspectiva que dê a possibilidade de conceito final, a qual seja oportunizada a sua progressão continuada.

ANEXO G — PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO “ESCOLA C”

Secretaria da Educação

E. M. “DR. ACHILLES DE ALMEIDA”
Rua Manoel Lopes, 250 – Vila Artura – CEP 18020-218 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3231.0199 / 3234.6663

**PROJETO
POLÍTICO
PEDAGÓGICO**

**EM “DR ACHILLES DE ALMEIDA”
SEDU-SOROCABA-SP
2017-2021**

PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1ª andar
Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 – Alto da Boa Vista – CEP 18013-280 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3238.2200 / 2203

Secretaria da Educação

E. M. "DR. ACHILLES DE ALMEIDA"
 Rua Manoel Lopes, 250 – Vila Artura – CEP 18020-218 – Sorocaba – SP
 Fone: (15) 3231.0199 / 3234.6663

Índice

MARCO SITUACIONAL	3
Introdução	4
ESTRUTURA ORGANIZACIONAL	5
PERFIL DA EQUIPE DE PROFISSIONAIS	5
INFRAESTRUTURA	9
RECURSOS MATERIAIS e TECNOLÓGICOS	11
PERFIL DA COMUNIDADE ESCOLAR	12
PESQUISA DE SATISFAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR – 2017	13
MARCO CONCEITUAL	17
CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE	17
CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM	18
CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO	18
CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO	19
SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO	21
MARCO OPERACIONAL	22
DIMENSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	22
Plano de Desenvolvimento Individual	22
DIMENSÃO FORMATIVA	25
DIMENSÃO FINANCEIRA, FÍSICA E MATERIAL	25
DIMENSÃO OPERACIONAL	25
DIMENSÃO COMUNITÁRIA E PARTICIPATIVA	25

Secretaria da Educação

E. M. "DR. ACHILLES DE ALMEIDA"
Rua Manoel Lopes, 250 – Vila Artura – CEP 18020-218 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3231.0199 / 3234.6663

MARCO SITUACIONAL

PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1º andar
Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 – Alto da Boa Vista – CEP 18013-280 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3238.2200 / 2203

Secretaria da Educação

E. M. "DR. ACHILLES DE ALMEIDA"
Rua Manoel Lopes, 250 – Vila Artura – CEP 18020-218 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3231.0199 / 3234.6663

Introdução

A Escola Municipal Dr. Achilles de Almeida possui em sua história, a característica de um ensino de qualidade e excelência, compatíveis com as necessidades sociais em cada contexto histórico da cidade de Sorocaba. Nesta escola, formaram-se grandes nomes de profissionais espalhados pelo Estado, nas mais diversas carreiras, a partir dos cursos regulares e técnicos e Contabilidade, Patologia Clínica, Processamento de Dados e Secretariado, que ofertou até 2012.

Em sua trajetória, o “Achilles” contou com a experiência e dedicação de equipes gestoras que a administraram, garantindo para que sua qualidade se mantivesse inabalável: Professor Milton Marinho (1951 a 1991), Professora Leonette Kayal Stefano (1991 a 1995), Professor Mario Antonio de Almeida Pellegrini (1996 a 2001), Professora meiri Aparecida Silva Ribeiro (2001 a 2007), Professor Marcelo Lopes da Fonseca (2008), Professora Selma Leziér Rodrigues (2009 a 2011), Professora Ana Carolina Trujilo (2012), Professora Luiza Cristina Simplicio Moura (2012 a 2013) e Professora Elaine Ortiz Souza desde 2014 aos dias atuais.

Atualmente, esta equipe gestora, vem construindo um trabalho de fortalecimento da identidade da escola, que nos últimos anos vem sofrendo em função das variações nas concepções das políticas públicas para a Educação no município de Sorocaba.

Com este objetivo, em consonância com a legislação para a Educação Nacional e Municipal, a equipe de profissionais que atuam no “Achilles”, a partir de análises, reflexões e estudos coletivos, está reescrevendo sua proposta pedagógica, documento que visibiliza a toda a comunidade escolar a direção e transparência das ações que a escola desenvolve nos setores administrativo, pedagógico e financeiro para garantir sua principal função social: oferecer aos estudantes um ensino de qualidade, para uma formação humana e cidadã, com garantia de direitos e consciência dos deveres de cada cidadão com a sociedade em que vive.

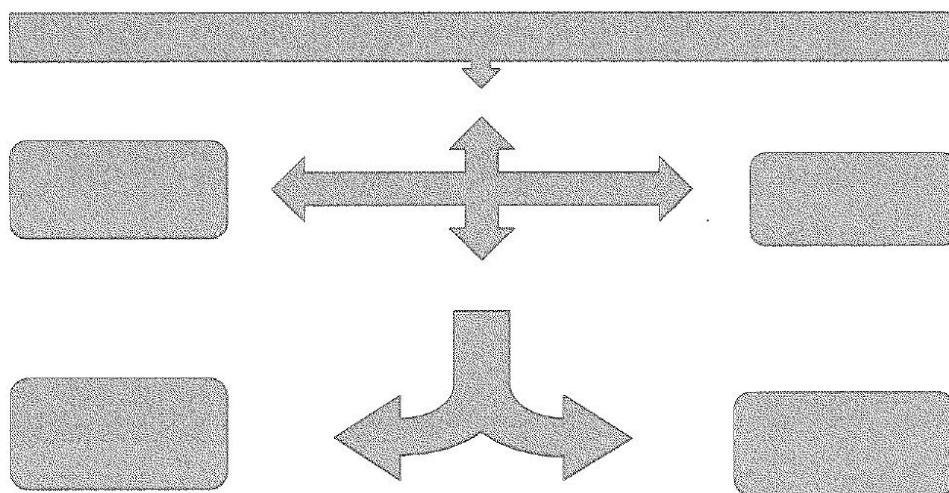
PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1ª andar
Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 – Alto da Boa Vista – CEP 18013-280 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3238.2200 / 2203

Secretaria da Educação

E. M. "DR. ACHILLES DE ALMEIDA"
Rua Manoel Lopes, 250 – Vila Artura – CEP 18020-218 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3231.0199 / 3234.6663

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

A E. M. Dr. Achilles de Almeida está estruturada com o seguinte organograma, de acordo com a organização administrativa, técnica e operacional definida pelo Regimento Escolar Unificado da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba:



PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1ª andar
Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 – Alto da Boa Vista – CEP 18013-280 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3238.2200 / 2203

Secretaria da Educação

E. M. "DR. ACHILLES DE ALMEIDA"
Rua Manoel Lopes, 250 – Vila Artura – CEP 18020-218 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3231.0199 / 3234.6663

DOCUMENTOS EM ANEXO

PERFIL DA EQUIPE DE PROFISSIONAIS

INFRAESTRUTURA

O Prédio onde o “Achilles” está instalado ha 45 anos, fica localizado a Rua Manoel Lopes, 250, Vila Artura, passou por reforma no ano de 2015, envolvendo a manutenção estrutural, readequação das redes de telecomunicações, parte da rede elétrica, parte da rede hidráulica e de esgoto, pintura, troca de pisos, reforma completa do ginásio, dos vestiários, das quadras abertas e da secretaria, construção do estacionamento para professores e funcionários, parque para estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental, espaços para produções artísticas e sala de leitura.

Desta forma, a escola conta atualmente com a seguinte estrutura:

QTD	NOME
1	Sala Direção
1	Secretaria
1	Recepção/ Atendimento/Xerox
1	Sala de Professores
1	Sala de Leitura
1	Sala de AEE

PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1º andar
Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 – Alto da Boa Vista – CEP 18013-280 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3238.2200 / 2203

Secretaria da Educação

E. M. "DR. ACHILLES DE ALMEIDA"
 Rua Manoel Lopes, 250 – Vila Artura – CEP 18020-218 – Sorocaba – SP
 Fone: (15) 3231.0199 / 3234.6663

1	Sala de E.ducação Física
1	Sala da Fanfarra
2	Cozinhas
6	Banheiros
2	Vestiário
16	Salas de Aulas
3	Salas de Aula
1	Estacionamento
1	Parque infantil
1	Ginásio Poliesportivo
2	Quadras
1	Cantina
1	Sala Arquivo Morto
3	Depósitos
2	Copas

RECURSOS MATERIAIS e TECNOLÓGICOS

A Escola conta com os mais diversos recursos didáticos pedagógicos para auxiliar/ enriquecer o processo de aprendizagem, além de equipamentos para lazer e recreação em atividades e eventos escolares.

Relação de materiais em anexo.

PERFIL DA COMUNIDADE ESCOLAR

PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1º andar
 Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 – Alto da Boa Vista – CEP 18013-280 – Sorocaba – SP
 Fone: (15) 3238.2200 / 2203

Secretaria da Educação

E. M. "DR. ACHILLES DE ALMEIDA"
Rua Manoel Lopes, 250 – Vila Artura – CEP 18020-218 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3231.0199 / 3234.6663

A finalidade da E. M. Dr. Achilles de Almeida é o atendimento de estudantes da Educação Básica, Do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e, durante o corrente ano (2017), o 3º ano do Ensino Médio.

Em razão de adequações para atendimento da legislação vigente, o segmento do Ensino Médio fica encerrado nesta escola a partir de 2018.

A "Achilles" atende a uma clientela oriunda de diversas regiões da cidade, independente da proximidade entre residência e escola, cuja procura se justifica pela qualidade de ensino ofertada, de acordo com a pesquisa realizada em 2017.

Da mesma forma, verifica-se na comunidade escolar uma heterogeneidade cultural, financeira e religiosa, garantindo o acesso democrático e enriquecimento nas relações sociais, conforme anexos.

Quadro de distribuição de alunos por turma em anexo.

PESQUISA DE SATISFAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR – 2017

Com a finalidade de analisar a qualidade dos serviços públicos oferecidos pela escola, foi realizada a pesquisa de satisfação da comunidade escolar, a partir das indagações: "O que você considera POSITIVO em nossa escola?" e "O que precisa ser melhorado em nossa escola?"

A pesquisa foi realizada no mês de fevereiro para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 4º anos) e no mês de agosto para os anos finais (6º ao 9º anos) do Ensino Fundamental. Neste ano os 5ºs anos e os 3ºs anos do Ensino Médio não foram consultados.

Foram ressaltados como PONTOS POSITIVOS os seguintes apontamentos:

- ✓ Educação/ ensino/ aprendizagem
- ✓ Esforço dos professores em ensinar os conteúdos
- ✓ Contato/ relação dos professores com alunos/pais
- ✓ Festas
- ✓ Competições esportivas

PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1º andar
Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 – Alto da Boa Vista – CEP 18013-280 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3238.2200 / 2203

Secretaria da Educação

E. M. "DR. ACHILLES DE ALMEIDA"
Rua Manoel Lopes, 250 – Vila Artura – CEP 18020-218 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3231.0199 / 3234.6663

- ✓ Incentivo à leitura
- ✓ Atenção/ cuidado dos funcionários com alunos/pais
- ✓ Atendimento dos funcionários com alunos/pais
- ✓ Espaço/infraestrutura
- ✓ Administração/organização
- ✓ Gestão/ equipe gestora
- ✓ Integração da escola
- ✓ Professores
- ✓ Localização
- ✓ Proximidade com a residência
- ✓ Pontualidade nos horários/ horário de entrada e saída
- ✓ Preocupação com a criança
- ✓ União dos alunos
- ✓ Segurança
- ✓ Uso do uniforme
- ✓ Alimentação
- ✓ Limpeza/ higiene
- ✓ Contato por telefone/ comunicação/ bilhetes
- ✓ História/ tradição
- ✓ Disciplina
- ✓ Aulas de reforço
- ✓ Resolução de problemas
- ✓ Regimento interno
- ✓ Reunião de pais
- ✓ Atividades para os alunos

PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1º andar
Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 – Alto da Boa Vista – CEP 18013-280 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3238.2200 / 2203

Secretaria da Educação

E. M. "DR. ACHILLES DE ALMEIDA"
Rua Manoel Lopes, 250 – Vila Artura – CEP 18020-218 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3231.0199 / 3234.6663

- ✓ Respeito
- ✓ Equipe/profissionais
- ✓ Acompanhamento dos inspetores no portão de entrada e saída
- ✓ Liberdade de expressão
- ✓ Ótima
- ✓ Educação da secretaria
- ✓ Carinhosa
- ✓ Pegar na porta da sala de aula
- ✓ Receptiva
- ✓ Qualidade
- ✓ Didática/metodologia dos profissionais

Os apontamentos para melhoria, de acordo com a opinião dos pais foram os seguintes:

- * Comunicação
- * Atendimento na secretaria
- * Trânsito na entrada e saída dos alunos/ faixa de travessia/ guardas de trânsito (amarelinhos mais atenciosos)/ mão única
- * Menos eventos/ fotos
- * Volta da fanfarra
- * Horários mais flexíveis para as reuniões de pais/ festas/ eventos
- * Maior participação dos pais dentro da escola
- * Regras iguais para todas as faixas etárias em relação ao uniforme e uso de celulares
- * Atenção aos arredores da escola
- * Melhorar a qualidade da merenda

PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1ª andar
Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 – Alto da Boa Vista – CEP 18013-280 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3238.2200 / 2203

Secretaria da Educação

E. M. "DR. ACHILLES DE ALMEIDA"
Rua Manoel Lopes, 250 – Vila Artura – CEP 18020-218 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3231.0199 / 3234.6663

- * Uso dos computadores da escola
- * Dar mais disciplina em relação ao patriotismo
- * Mais organização/ planejamento nos eventos
- * Organização na entrada e saída dos alunos
- * Umidade da sala 16/ alta de ventilação nas salas de aula/ Sala 14 muito quente

- * Voltar a entrar pelo portão principal
- * Mais atividades no intervalo/ atividades extras/
- * Melhorar o tamanho das letras em bilhetes, comunicados, pesquisas
- * Chamada no 1º dia de aula
- * Comunicação na rede social
- * Alunos/ exigir mais disciplina dos alunos
- * Voltar o Ensino Médio/ voltar o ensino como a 20 anos atras
- * Quem mora longe não poder entrar mais tarde
- * Falta de água gelada
- * Aulas mais elaboradas de Educação Física/ mais eventos de esporte/ atenção as aulas de Educação Física
- * Mais mesas e cadeiras na hora do intervalo
- * Abrir o portão mais cedo quando chove
- * Espaço inadequado a inclusão
- * Rotatividade dos professores
- * Muitos alunos em sala de aula
- * Não ter aulas vagas
- * Comunicação
- * Som nos eventos e festas

PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1º andar
Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 – Alto da Boa Vista – CEP 18013-280 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3238.2200 / 2203

Secretaria da Educação

E. M. "DR. ACHILLES DE ALMEIDA"
Rua Manoel Lopes, 250 – Vila Artura – CEP 18020-218 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3231.0199 / 3234.6663

- * Olhar para o lado humano/individual do aluno
- * Tem muito trabalho para casa
- * Tem muitas matérias
- * Acesso a sala de leitura
- * Orientação sobre alimentação saudável
- * Adquirir materiais de tecnologia
- * Muitas reuniões pedagógicas
- * Mais palestras sobre bullying/ internet
- * Melhorar a educação de alguns funcionários
- * interesse do aluno
- * Poder usar agasalho de qualquer cor /mochilas muito pesadas
- * Tirar cantina

Observa-se, com muita nitidez, que muitos dos apontamentos negativos referem-se a falta de informação ou desejo de ter necessidades particulares atendidas, o que nos indica a importância de tornar pública e transparente as funções desta instituição, além de prever ações informativas para a comunidade escolar em todos os âmbitos.

MARCO CONCEITUAL

O Marco Conceitual corresponde à direção, ao fundamento maior, ao ideal geral da instituição. No Marco Conceitual são expressas as grandes opções do grupo, sua utopia/função social. Toda educação se baseia numa visão de homem e de sociedade, porém, estas visões precisam ser explicitadas e

PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1ª andar
Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 – Alto da Boa Vista – CEP 18013-280 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3238.2200 / 2203

Secretaria da Educação

E. M. "DR. ACHILLES DE ALMEIDA"
 Rua Manoel Lopes, 250 – Vila Artura – CEP 18020-218 – Sorocaba – SP
 Fone: (15) 3231.0199 / 3234.6663

discutidas, propiciando a coerência necessária nas decisões e nos fazeres pedagógicos. (Caderno de orientações nº 5 – PPP/ pag 11 – SEDU/2015)

CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE

A Equipe de Profissionais do Ensino do “Achilles”, através de reuniões para estudo, reflexão e discussão das concepções teóricas, entende, sob a orientação das leis da Educação e a luz do Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, que a sociedade atual está em constante evolução, na mesma medida em que os cidadãos estão buscando por justiça e direitos individuais em contraste às desigualdades econômicas e sociais. O momento político é de crise de valores e de caráter. A população nacional está carente de todas as demandas necessárias para a garantia do direito de cidadania: segurança, habitação, alimentação, saúde, trabalho, educação, valores. Em Sorocaba, em nossa comunidade, não é diferente.

Cabe, cada vez mais, a consciência de que a Escola é o equipamento de libertação e promotor de qualidade de vida cidadã. É na escola que o estudante estará diante das oportunidades de se preparar para a vida pessoal e profissional, através da promoção de experiências de convivência e respeito ao outro e as regras sociais, de aprendizagem e de construção de conhecimentos, de enfrentamentos pessoais e coletivos, de suas potencialidades e suas dificuldades, tão necessárias de serem conhecidas e superadas.

CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

A equipe pedagógica da E.M. “Dr. Achilles de Almeida” compreende o processo de aprendizagem como um processo contínuo de estímulos, procedimentos e experiências planejadas com intencionalidade didática, em acordo com a proposta curricular definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pela Base Nacional Curricular Comum (em implantação).

PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1ª andar
 Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 – Alto da Boa Vista – CEP 18013-280 – Sorocaba – SP
 Fone: (15) 3238.2200 / 2203

Secretaria da Educação

E. M. "DR. ACHILLES DE ALMEIDA"
Rua Manoel Lopes, 250 – Vila Artura – CEP 18020-218 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3231.0199 / 3234.6663

Sob este ponto de vista, o planejamento das aulas e atividades curriculares acontecem a partir de análises e discussões coletivas entre professores e equipe pedagógica, atentando sempre para o conceito de aprendizagem em espiral, retomada e aprofundamento de conteúdos, propostas de desafios e avanços na pesquisa científica adequada as realidades de cada agrupamento de estudantes.

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

Falar sobre a BNCC

PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1ª andar
Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 – Alto da Boa Vista – CEP 18013-280 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3238.2200 / 2203

Secretaria da Educação

E. M. "DR. ACHILLES DE ALMEIDA"
Rua Manoel Lopes, 250 – Vila Artura – CEP 18020-218 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3231.0199 / 3234.6663

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

A Equipe Pedagógica da E. M. "Dr. Achilles de Almeida", formada pelas Equipes Gestora e Docente, compreende que a Avaliação da Aprendizagem do estudante envolve a concepção deste como ser integral, para o qual a aprendizagem segue em sentido progressivo e abrangente, observado por um conjunto de fatores cognitivo, motor, afetivo e atitudinal que, sob a ótica de Zabala está denominado como "Conteúdos de Aprendizagem".

Em acordo com esta concepção, a avaliação da aprendizagem se dá de modo processual, a partir da percepção do estudante, levando em conta o progresso, individualidade de cada um e as relações destes com suas experiências vividas (os conhecimentos prévios), comparando-o e analisando-o em relação a ele mesmo. Este processo pode ser descrito a partir dos seguintes critérios:

- **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS ATITUDINAIS** (O termo conteúdos atitudinais engloba valores, normas e atitudes.):

- observação da participação do estudante durante as aulas (atenção, concentração, inferências, questionamentos, opiniões, execução das atividades propostas).
- observação do comportamento do estudante em relação ao comprometimento na entrega de tarefas e trabalhos com capricho e dentro dos prazos e datas estabelecidos e responsabilidade com materiais, tanto individuais quanto coletivos.
- compreensão do estudante em relação à importância da frequência às aulas e participação nos eventos promovidos pela escola, sejam eles culturais ou esportivos.
- conduta ética, pacificadora, harmoniosa, fraterna e respeitosa em relação aos colegas, funcionários e professores, compreendendo em cada um, parceiro na sua evolução como pessoa.

PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1º andar
Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 – Alto da Boa Vista – CEP 18013-280 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3238.2200 / 2203

Secretaria da Educação

E. M. "DR. ACHILLES DE ALMEIDA"
Rua Manoel Lopes, 250 – Vila Artura – CEP 18020-218 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3231.0199 / 3234.6663

- **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS** (envolvem ações ordenadas com um fim, ou seja, ações direcionadas para a realização de um objetivo. Referem-se a um aprender a fazer, envolvem regras, técnicas, métodos, estratégias e habilidades. Como exemplos, temos: ler, desenhar, observar, classificar e traduzir (ZABALA, 1998):
 - acompanhamento cotidiano do estudante na realização das ações propostas em forma de atividades em sala, tarefas de casa, trabalhos em grupos, experiências e pesquisas onde ele possa: Aplicar, Coletar, Compôr, Confeccionar, Construir, Demonstrar, Desenhar, Dramatizar, Elaborar, Escrever, Executar, Experimentar, Manejar, Observar, Planejar, Relacionar, Representar, Simular, Testar, Traduzir, Utilizar...
 - verificação dos registros de conteúdo de forma organizada e completa.
 - realização de todas as atividades propostas pelo professor.
- **AVALIAÇÃO APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS CONCEITUAIS** (Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação, ou seja, verificação se o estudante é ser capaz de interpretar, compreender e expor esses conceitos, além de aplicá-los de acordo com a situação-problema apresentada).
- **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS FACTUAIS** (conhecimento de fatos, acontecimentos, dados e fenômenos concretos e singulares, envolve a repetição do conhecimento, ou seja, a capacidade de memorização do aluno, o qual pode se utilizar de estratégias pedagógicas que envolvam exercícios de fixação, a repetição verbal ou escrita, a construção de esquemas, o agrupamento por categorias.)

PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1º andar
Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 – Alto da Boa Vista – CEP 18013-280 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3238.2200 / 2203

Secretaria da Educação

E. M. "DR. ACHILLES DE ALMEIDA"
Rua Manoel Lopes, 250 – Vila Artura – CEP 18020-218 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3231.0199 / 3234.6663

A avaliação da aprendizagem dos Conteúdos Conceituais e Factuais são realizadas através de:

- ✓ Avaliações escritas individuais,
- ✓ Avaliações escritas em duplas ou grupos,
- ✓ Verificação oral individual,
- ✓ trabalhos e pesquisas escritas e/ou orais (seminários, apresentações).

O processo de avaliação descrito acima, tem como objetivo, refletir sobre o como o aluno aprende, compreender os caminhos que ele percorre distinguir os métodos pelos quais sua aprendizagem pode ser facilitada. Baseando-se nas informações coletadas, o professor redireciona sua didática, planejando as próximas ações com a finalidade de oferecer as mais diversas oportunidades para que a aprendizagem aconteça a cada um dos estudantes.

SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A E.M. "Dr. Achilles de Almeida", atendendo as normas regulatórias para a sistematização do processo de avaliação da Secretaria de Educação de Sorocaba, utiliza conceitos de 0 a 10, contando-se a cada 0,5 ponto e média 5,0, para aprovação do aluno para o ano seguinte.

PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1º andar
Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 – Alto da Boa Vista – CEP 18013-280 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3238.2200 / 2203

Secretaria da Educação

E. M. "DR. ACHILLES DE ALMEIDA"
Rua Manoel Lopes, 250 – Vila Artura – CEP 18020-218 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3231.0199 / 3234.6663

MARCO OPERACIONAL

DIMENSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1ª andar
Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 – Alto da Boa Vista – CEP 18013-280 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3238.2200 / 2203

Secretaria da Educação

E. M. "DR. ACHILLES DE ALMEIDA"
Rua Manoel Lopes, 250 – Vila Artura – CEP 18020-218 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3231.0199 / 3234.6663

DIMENSÃO FORMATIVA

Os processos formativos continuados têm como objetivo atender as necessidades apresentadas pelo cotidiano escolar, envolvendo todos os funcionários da escola, voltados para o desenvolvimento pessoal e profissional dos funcionários. Com a realidade de uma escola de grande porte, as demandas de conhecimento envolvem as áreas pedagógicas, de segurança e higiene, psicológicas (voltadas para o desenvolvimento da infância e juventude), problemas atuais dos jovens, etc.

*DIMENSÃO FINANCEIRA, FÍSICA E MATERIAL**DIMENSÃO OPERACIONAL**DIMENSÃO COMUNITÁRIA E PARTICIPATIVA*

PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1º andar
Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 – Alto da Boa Vista – CEP 18013-280 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3238.2200 / 2203