

your
access
to the future

education



Querida leitora, querido leitor,

É com muito orgulho que nós, da YourAccess, compartilhamos esse e-book, contendo artigos de cinco mulheres incríveis, tendo como tema norteador a educação.

Nesse e-book, você vai encontrar artigos relevantes, escritos pelas palestrantes confirmadas para o evento **YourAccess to the Future – Education**, produzido pela YourAccess, a sua plataforma de conteúdos para praticar inglês enquanto se aprende algo novo.

Os assuntos principais são:

- A tecnologia, que está em todos os lugares, inclusive na educação;
- Pensamento computacional - que é abordado na nova BNCC;
- A desconstrução da ideia de que somente nativos podem ser fluentes - conceito abordado na BNCC, que traz o inglês como língua franca;
- Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, sua importância e como incluí-lo nas práticas escolares, e
- A mudança de estrutura da nova BNCC - à qual todas as escolas têm que se adaptar até 2021.

Ou seja, esse e-book foi escrito para você. Esse conteúdo irá colaborar com a sua busca pelos rumos da educação de acordo com a nova BNCC e oferecerá formas de se aprofundar na busca por ferramentas que estimulem os estudantes a se envolverem mais com a vida escolar e com a sociedade.

Aproveite a leitura!

Desafios e possibilidades para a Educação Bilíngue

Bruna Tadross

O currículo bilíngue tem sido cada vez mais notabilizado dentro do cenário da educação brasileira. Essa demanda intensifica-se no Brasil a partir da busca por uma educação que visa a sociedade multilíngue e multicultural do século XXI.

Frente a esse panorama atual, García (2007)¹ reitera a relação do perfil dos estudantes no cenário mundial e a importância da implementação dos programas bilíngues nas escolas:

Dentro desse contexto, é evidente a importância de transpor o ensino de inglês para um currículo bilíngue interdisciplinar, tendo como base central o repertório diversificado multilíngue e plurilíngue dos estudantes e docentes.

A oferta de materiais didáticos e principalmente a transposição do analógico para o digital por meio de plataformas tem crescido exponencialmente. Todavia, o cenário do ensino de inglês continua enfrentando grandes obstáculos. De acordo com a avaliação feita em 2018 para o exame internacional Pisa com jovens de 15 anos, a OCDE² (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) destacou que os estudantes brasileiros têm menor desenvolvimento em competências globais pela falta de interação com pessoas de diferentes países e por não terem o domínio de outros idiomas.

Portanto, torna-se necessário desconstruir as práticas individuais e oferecermos um amplo debate acerca das possíveis integrações e colaborações com a comunidade escolar para vencermos esse desafio global.

(1) Cada vez mais, ao redor do mundo, crianças com diferentes perfis e práticas linguísticas compõem a sala de aula. É claro que língua estrangeira, segunda língua, e mesmo programas tradicionais de educação bilíngue não são mais suficientes quando as salas de aulas são extremamente heterogêneas linguisticamente. Educação bilíngue tornou-se importante não apenas como uma forma de equalizar os diferenciais de poder entre línguas minoritárias e majoritárias, mas também uma maneira de ampliar o potencial plurilíngue dos alunos e responder ao multilinguismo do mundo. (GARCIA, 2015 p. 235, tradução nossa).

(2) <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54639035>

Conexão para integrar competências globais

Cada comunidade escolar possui especificidades conforme seu projeto político pedagógico rico em detalhes e vivências. Sendo assim, uma parceria deve em primeiro lugar entender cada contexto escolar. É mais do que oferecer uma plataforma de conteúdos diversos. Vai além de reuniões esporádicas e observações de aulas isoladas. É necessário inspirar estudantes, educadores e mantenedores para todos serem participantes ativos da construção do currículo escolar integrado e bilíngue.

Com o objetivo da formação dos jovens como sujeitos críticos, criativos e autônomos, criou-se a necessidade de pensarmos em soluções digitais capazes de proporcionar experiências coerentes com as áreas do conhecimento da BNCC para o novo Ensino Médio, visando praticar a cultura da colaboração de maneira bilíngue.

Dessa maneira, as escolas poderão ter a possibilidade de manter o excelente trabalho dentro de suas demandas diárias e estarem seguras de que uma solução parceira focará no desenvolvimento da motivação de sua equipe docente e de seus estudantes por meio de um material integrado com a missão e princípios de cada instituição. Os projetos desenvolvidos pelos estudantes serão destaque em prol da solução de problemas locais e globais.

Precisamos construir narrativas que promovam ações para intensificar a conexão entre estudantes, professores e especialistas com o objetivo de expandir esforços individuais e nos levar à cultura da colaboração (SHIRKY, 2010) para o desenvolvimento da sociedade.

A tecnologia, além de ser um aspecto crucial da vida moderna, nos permite essa conexão, bem como o desenvolvimento de diversas habilidades, como a autonomia de estudar onde e quando pudermos. Quanto mais conectados e nos guiando por conceitos relacionados ao respeito mútuo, mais propensos estaremos para construir uma sociedade baseada em empatia e conhecimento.

Bibliografia

BORAHONA, Malba. English Language Teacher Education in Chile. A cultural historical activity theory perspective. Routledge, julho de 2015.

BRITISH COUNCIL BRASIL. Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil. Teaching English. São Paulo, SP, 2014, p. 1-29. Disponível em: http://www.britishcouncil.org.br/sites/britishcouncil.br/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2017.

COYLE, D., HOOD, P., & MARSH, D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.

GARCÍA, O. and Kleifgen, J. Educating Emergent Bilinguals. Policies, Programs and Practices for English Language Learners. New York: Teachers College Press, 2010.

HOOD, Philip and MARSH, David. CLIL: Content and Language Integrated Learning. U.K: Cambridge University Press, 2010.

MARTIN-JONES, M., Blackedge, A. and Creese, A. The Routledge Handbook of Multilingualism. Routledge. New York, 2015.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

SHIRKY, Clay. Cognitive Surplus: How technology makes consumers into collaborators. Penguin Books, New York, 2010.


O mito e a mística do falante nativo - a quem serve essa discussão

Antonietta Megale

Os estudos sobre ensino de línguas adicionais, sobretudo nas últimas duas décadas, avançaram na compreensão de língua como prática social. Desse modo, fogem de conceitos relacionados a línguas e culturas nativas. No entanto, persiste ainda o mito de que o professor nativo seria o melhor professor para o ensino da língua, em muitos casos, independente de sua formação acadêmica ou experiência como docente. Mas como surgiu essa ideia de que falantes nativos são melhores preparados para o ensino da língua adicional?

A ideia de que existam “donos da língua” origina-se junto às construções de nacionalismo, estado-nação e língua-nação já desconstruídas por diversos autores. Anderson (1989), a fim de compreender todo o imaginário ligado à nação, analisa a mágica do nacionalismo; a partir dos sistemas culturais amplos que o precedem e o constituem.

Anos depois, Bhabha (1995) foi mais longe na análise dos imaginários nacionalistas e os discutiu a partir das teorias tropológicas, ou seja, as próprias nações são narrativas e o imaginário nacional nasceu do poder de narrar, articular ou impedir que outras narrativas fossem formadas. Nesse processo, a consolidação das línguas vernáculas foi um fator determinante na formação dos nacionalismos modernos. A constituição da nação implicou na existência de uma língua própria, o que fez, por exemplo, com que as variantes dentro de uma mesma língua fossem homogeneizadas. Essa homogeneização possibilitou “o surgimento de uma nova consciência, a de pertencer a um grupo caracterizado pelo mesmo campo linguístico, que, por sua vez, determina uma fronteira de exclusão” (BLANK, 2008, p.3).




Já no século XX, o império britânico atingiu seu apogeu e a Inglaterra se consolidou como um estado colonialista. Nesse mesmo período, no entanto, devido às consequências da Segunda Guerra e ao processo de independência das colônias, o império inglês conheceu seu declínio e cedeu lugar aos Estados Unidos da América, que se tornou líder do bloco ocidental. De acordo com Siqueira (2008), a partir de então, os Estados Unidos concentraram grande poder econômico, político, militar e cultural. Em 1989, se transformaram, com a queda do muro de Berlim, em uma “superpotência hegemônica, encontrando no inglês campo fértil para sua expansão global” (SIQUEIRA, 2008, p.55).

Para analisarmos as especificidades do mito do falante nativo no Brasil, uma vez que sabemos que isso não ocorre somente por aqui, é importante entendermos a configuração do mundo na atualidade. O mundo foi adquirindo, portanto, a partir da hegemonia dos EUA, seu desenho atual, que a partir de Santos (2009), se organiza em dois pólos: o Norte e o Sul Global. O autor explica que essa concepção de Sul sobrepõe-se em parte ao Sul geográfico. Esses países do Sul foram submetidos ao colonialismo europeu e, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes aos do Norte Global, constituído pela Europa e América do Norte.

Países do Sul Global, muito embora não tenham mais o status legal de colônia, ainda estão submetidos ao regime da colonialidade, que para além de todas as dominações, exerce também uma dominação no campo epistemológico, ou seja, todas as práticas sociais de conhecimento e seus agentes que contrariam a “missão colonizadora” (SANTOS, 1998, p.208) são desacreditados.

Vivemos, portanto, sob o regime colonial que valoriza e legitima o Norte Global e, conseqüentemente, seus cidadãos como detentores do conhecimento. Desse modo, as práticas de linguagem atreladas aos construtos de falante nativo e inglês padrão desconideram e apagam “outros usos e outras práticas que não aquelas percebidas como características dos países centrais que seriam os ‘donos da língua’” (JORDÃO et al., 2020, p.41).




Nessa perspectiva, excluímos cidadãos, em nosso caso, professoras e professores, a partir das relações de poder que geram discriminação e marginalização e os rotulamos como não nativos. O termo falante nativo é, portanto, sustentado como ícone de poder, prestígio e modelo a ser seguido. Parece não importar, desse modo, se o falante nativo se dedicou ou não ao estudo da língua e das didáticas voltadas para seu ensino. Nessa perspectiva, o local de nascimento do professor parece funcionar como um certificado que atesta seu preparo para o ensino da língua.

Por meio dessa herança colonial, fragilizamos nossos educadores, os colocando em um lugar sempre desfavorável a partir de uma classificação que leva em conta apenas e simplesmente o local de nascimento desses sujeitos e não os conhecimentos apreendidos ao longo da vida acadêmica e da experiência profissional. Encampamos também pedagogias que não se comprometem com o desenvolvimento da criticidade dos estudantes frente aos desafios e especificidades de cada contexto.

Outro ponto importante de ser ressaltado é que o inglês é utilizado como língua de interação em cerca de 70 países (EBERHARD et al., 2020). No entanto, normalmente, na escola, privilegiamos o inglês dos países hegemônicos, como Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Canadá, Austrália e Nova Zelândia. Desse modo, é relevante também salientar que não basta ser nativo, é preciso ser nativo oriundo de um país do Norte Global, ou seja, não há interesse, por exemplo, em um nativo nigeriano ou jamaicano. Isso nos permite constatar que a questão central não é simplesmente a de ser nativo, mas principalmente a de ser nativo de um país hegemônico.

Além disso, não é novidade alguma que haja um número significativamente maior de falantes não-nativos do que de falantes nativos de língua inglesa. Consequentemente, os encontros, nos quais nossos estudantes vão fazer uso do inglês, envolverá sujeitos provenientes de diversas localidades com histórias e trajetórias de vida que marcam seus modos de falar tanto em relação ao sotaque quanto às suas escolhas linguísticas.



Diante desse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) defende o ensino de inglês como língua franca. De acordo com Seidlhofer (2011, p.7), o inglês como língua franca pode ser entendido como “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para quem ele é o meio de comunicação escolhido, e frequentemente, a única opção”.

Assim, depreendemos que é essencial para a formação linguística de nossos estudantes que nos debruçemos também a ouvir e interagir com diversos sotaques e modos de falar para que estejam preparados para se relacionar com diversos falantes que têm o inglês como língua franca.

Na atualidade, os estudantes precisam aprender inglês como uma língua adicional de comunicação internacional ampla. Por conta dessa mudança na natureza do uso do inglês, é hora de reconhecer o contexto multilíngue de seu uso, “para deixar de lado a pesquisa e a pedagogia do modelo do falante nativo” (McKAY, S. L. 2003, p. 19).

Referências

- BENEDICT, A. Nação e consciência nacional. São Paulo: Ática, 1989.
- BHABHA, H. DissemiNation: time, narrative, and the margins of the modern nation. In: BHABHA, Homi. Nation and narration. New York: Routledge, 1995.
- BLANK, T. O Papel dos Cinejornais Alemães sobre o Brasil na “Comunidade Imaginada” Nazista. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN – 2 a 6 de setembro de 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC; SEB, 2018.
- EBERHARD, D.; Gary F.; Charles D. (eds.). 2020. Ethnologue: Languages of the World. Twenty-third edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>.
- JORDÃO, C.; FIGUEIREDO, E.; LAUFER, G.; FRANKIWI, T. Internacionalização em inglês: sobre esse tal de unstoppable train e de como abordar a sua locomotiva. REVISTA ÑEMITRĂ, 2021, vol. I, num. 2.
- McKAY, S. Toward an appropriate EIL pedagogy: reexamining common ELT assumptions. In: International Journal of Applied Linguistics, vol 13, no. 1, p. 1-22, 2003.
- SEIDLHOFER, B. Understanding English as a Lingua Franca. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- SIQUEIRA, D. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. 2008. 358 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- SANTOS, B. La globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación. Bogotá: ILSA, Universidad Nacional de Colombia. 1998.
- SANTOS, B.; MENESES, M. Epistemologias do Sul. Coimbra. Almedina, 2009.


Quem inventou o termo Pensamento Computacional?

Camila Achutti

O termo Pensamento Computacional ficou bastante relevante no Brasil, principalmente nos últimos anos pois passou a integrar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC tem como principal objetivo “traçar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da educação básica, ou seja, ao longo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio” segundo o nosso Ministério da Educação (MEC).

Na prática, isso quer dizer que a partir de 2020 toda escola vai ter que saber e aplicar o ensino de Pensamento Computacional para todos os seus alunos. Para entender o conceito, é preciso entender que a BNCC não apresenta especificamente como ele deve ser abordado. No entanto, esse documento atrela esse conhecimento a pensamento matemático, apenas. Ok, mas e agora? Por onde você começaria esse percurso? Procurando na internet?

Exato! Se olharmos no Google Acadêmico, uma plataforma de indexação do conhecimento científico e buscando pelo termo Computational Thinking, que é a tradução do termos Pensamento Computacional para o inglês, o resultado mais relevante é um artigo da revista de comunicações da ACM (Association for Computing Machinery) em Março de 2006, volume 49. Ele foi escrito pela Jeannette Marie Wing professora de ciência da computação que passou por duas das principais universidades do mundo e foi também vice-presidente corporativa da Microsoft Research, supervisionando seus principais laboratórios de pesquisa em todo o mundo e o Microsoft Research Connections. Esse artigo tem quase 6.000 citações, ou seja, ele virou referência para pelo menos essa quantidade de trabalhos. Número bastante expressivo para as produções acadêmicas.



No entanto, algumas coisas chamam atenção: esse texto não tem um tom acadêmico e sim editorial, ela não parece ter a intenção de criar um novo termo e sim criar uma versão mais acessível de descrever aquele conjunto de competências. Nada de errado com isso, porém não requer qualquer rigor de citação, o que não quer dizer que não existam referências para a sua escrita. Outro ponto é a data da publicação em 2006. Bastante recente. Em 2006, Seymont Papert já estava nessa de educação com e sobre computadores há anos.


Ah! Sim! Papert é considerado o pai da Informática na Educação, já que seu trabalho começa ainda na década de 80. Computador nem era uma realidade na vida doméstica das famílias pelo mundo. Ou seja, já tinha quase 30 anos de conhecimento acumulado. Na tentativa de investigar de maneira menos superficial a possibilidade de termos um pai para o termo, olhar o primeiro livro desse primeiro pesquisador sobre educação com computadores parece uma condição para avançarmos. Esse livro foi escrito em 1980 pelo Papert e é intitulado: *MINDSTORMS – Children, Computers, and Powerful Ideas* (Tempestades de pensamento – crianças, computadores e ideias cheias de força, tradução livre). E para fins comparativos, ele já foi citado por mais de 14.500 publicações, já se mostrando suficientemente relevante no tema bastante expressivo para as produções acadêmicas.

Para avançar a partir daqui a estratégia pode ser a de revisão bibliográfica, que é bastante usada na academia para produção de conhecimento. Em linhas bastante gerais e de forma bem informal fazer isso com um livro seria procurar algo como procurar por todas as ocorrências de palavras que possam trazer insights. O que esse texto se propõe a responder é: podemos considerar Papert como o pai do termo Pensamento Computacional? A primeira busca seria pelo termo completo e suas variações: computational, think / thinking, computer(s), understanding, debug(ging), abstract. Para bibliografia em português a busca seria: pensamento computacional, pensar / pensamento, computador(es), entender / entendimento, depurar / depurando, abstrair. Essas palavras foram escolhidas visando encontrar indícios dos conceitos de pensamento computacional além de potenciais sinônimos do termo. Primeira informação que obtemos é o número de ocorrências:

termo	número de ocorrências
Computational thinking (pensamento computacional)	1
Computational (computacional)	51
think/ thinking (pensar / pensamento)	333
computer(s) (computador(es))	495
Understanding (entendimento)	53
debug(ging) (depurar/depurando)	44
Abstract (abstrair)	25

O fato da pesquisa apresentar tantas ocorrências dos termos pesquisados revela que existe relevância no tema. O próximo passo seria ler os trechos em que essas palavras são citadas para validar ou não os excertos que sirvam de indícios para responder a nossa pergunta. Idealmente não podemos ser arbitrários e precisamos contar com mais de uma opinião para seleção desses trechos relevantes, porém para fins opinativos e de divulgação científica tomei a liberdade de selecionar alguns por conta própria do meu percurso de revisão bibliográfica solitário.

O primeiro ponto e mais relevante é: o termo pensamento computacional aparece uma vez no livro. No entanto, o trecho precisa ser analisado para avançarmos. Em português o trecho, em tradução livre seria: “Suas visões de como integrar o pensamento computacional na vida cotidiana não foram suficientemente desenvolvidas. Mas haverá mais tentativas e mais e mais. E, eventualmente, em algum momento, todas as peças se juntarão e acharemos algo”. Pelo texto ainda fica complicado entender o contexto e perceber se de fato é possível dar a essas duas palavras o entendimento de um conceito. O trecho, porém, aparece na página 182, no capítulo 8 chamando: Imagens de uma sociedade do aprendizado. Esse capítulo é, em resumo, uma elucubração de como será o futuro da escola e do aprendizado, onde um dos conceitos-chaves é entender como vamos maximizar o entendimento por parte dos seres humanos sobre as máquinas, que é a essência do pensamento computacional.




Em outros trechos do livro, são encontradas mais referências que relacionam aprendizagem com pensamento digital e computacional. Traduzindo o trecho temos: “Mas o verdadeiro conhecimento em informática não é apenas saber como fazer uso de computadores e idéias computacionais. É saber quando é apropriado fazê-lo”. Nesse ponto, fica clara a relação do autor com a intenção da criação do termo para a BNCC. Papert é um dos primeiros educadores a diferenciar o uso das máquinas em sala de aula do entendimento.

Nesse trecho ele reafirma que o uso crítico é de fato conhecimento, saber executar tarefas mecânicas não significa conhecimento. Assim como Wing (a autora do texto de 2006, lembra?!), outra referência sobre o assunto, fala no seu texto, “pensar como um cientista da computação significa mais do que ser capaz de programar.”

Não há dúvidas de que Papert foi o pioneiro no conceito embora não tenha se apropriado do termo de forma clara. Em outro trecho ele ainda menciona a relação da alta tecnologia com os processos de ensino modernos (em português) algo como:

“Descrevi-me como um utópico educacional – não porque projetei um futuro da educação em que as crianças sejam cercadas por alta tecnologia, mas porque acredito que certos usos de uma tecnologia computacional poderosa e de idéias computacionais podem fornecer às crianças novas possibilidades”.

Pensamento Computacional é isso. Novas possibilidades. Repertório para abstração, resolução de problemas e entendimento da sociedade escalável e digital. Papert já sabia disso. Papert já tinha escrito sobre isso.



Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): uma agenda global para nossa casa comum, a Terra.

Ana Paula Piti


Para muitas escolas, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), definidos na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (sistema intergovernamental do qual faz parte a UNESCO, a agência responsável pela Educação, Ciência e Cultura) já são parte do vocabulário de gestores, professores e alunos. São temas que vêm sendo amplamente discutidos, seja em projetos específicos ou mesmo na rotina da sala de aula.

Por jogarem luz em temas urgentes e universais, como erradicação da fome, combate à desigualdade e à injustiça e contenção das mudanças climáticas, os ODS promovem diretamente o exercício da cidadania, da inclusão e para aquilo que chamamos de Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Por isso mesmo, o trabalho pedagógico sobre os ODS possibilitam à comunidade escolar se comprometer e se engajar em um projeto global e ambicioso para a sustentabilidade e, portanto, um futuro melhor para o planeta.

Os ODS representam, por si mesmos, um esforço conjunto, em dimensão planetária, em torno dos valores da ONU. Pensar os ODS é pensar a dimensão coletiva da formação humana. As metas e objetivos estabelecidos só serão alcançados se implicar a todos: governos, empresas, instituições públicas e privadas, organizações, redes e pessoas.

No entanto, ainda que os ODS sejam excelentes ferramentas de mobilização, ao concentrar em uma agenda comum temas de alta complexidade, é preciso que nunca nos esqueçamos de estudá-los – inclusive para melhor defendê-los. Cada um dos 17 Objetivos tem, por trás de si, uma história, conflitos e, claro, utopias. A própria construção da maior agenda global dos tempos contemporâneos merece uma reflexão.




Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável foram construídos a partir de bases estabelecidas no ano 2000 pelas Nações Unidas: os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), criados com o intuito de seguir o esforço colaborativo e global para garantir avanços civilizatórios em âmbito planetário e para o maior número de pessoas.

Lançados durante a Declaração do Milênio das Nações Unidas, os oito ODM visavam combater a fome e a pobreza, a partir de políticas de saúde, saneamento, educação, habitação, promoção da igualdade de gênero e meio ambiente, e já apresentavam medidas para o estabelecimento de ações conjuntas e globais para o desenvolvimento sustentável.

Foi após o prazo para o cumprimento dos ODM se esgotar em 2015, e com uma avaliação positiva de seus resultados que se estabeleceram novas metas, atualizadas e ampliadas, respondendo aos desafios atuais.

No artigo: *“Os objetivos de desenvolvimento do milênio e sua transição para os objetivos de desenvolvimento sustentável”*, Júlio César Roma, pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), relata que embora as metas dos ODM não tenham sido atingidas, os progressos significativos obtidos sugeriam que o caminho estava certo. Ele exemplifica referindo-se especificamente ao ODM de número 2 (“garantir a meninos e meninas a oportunidade de terminar o ensino primário”).

Ainda que a meta não tenha sido cravada, foram feitos progressos significativos na expansão do ensino, desde a adoção dos ODM, em 2000. “A taxa de matrícula líquida no ensino primário nos países em desenvolvimento chegou aos 91% em 2015, um aumento em relação aos 83% em 2000. O número de crianças não escolarizadas com idade para frequentar o ensino primário diminuiu quase à metade, em nível mundial, de 100 milhões em 2000 para cerca de 57 milhões em 2015. A taxa de alfabetização entre jovens de 15 a 24 anos aumentou globalmente, de 83% para 91% entre 1990 e 2015, respectivamente, havendo, também, redução na desigualdade de gênero”, escreveu o pesquisador Roma.



Assim, as metas globais funcionam como um eixo organizador de políticas de desenvolvimento humano. Permitem a comparação entre os países e a ação das agências internacionais para apoiar propostas e oferecem base técnica para decisões políticas que competem a cada Estado-membro.

Ao longo dos primeiros anos do milênio, durante a vigência dos ODM, ganhou força o conceito sistêmico de Desenvolvimento Sustentável, que integra a dimensão ambiental, mas dentro de uma perspectiva mais ampla de uma casa planetária – a Terra. Nessa visão, alimentação, educação, saúde, oceanos, florestas, água tornam-se parte de um projeto comum a ser defendido em nome das próximas gerações.


Assim, os ODS sucederam os ODM. Em 2015, para os 17 objetivos e as 169 metas fixados por representantes de 193 Estados-membros da ONU, os países participantes comprometeram-se a adotar medidas transformadoras para promover o desenvolvimento sustentável nos quinze anos seguintes, visando a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, promovendo vida digna a todos. Cada país assumiu o compromisso de trabalhar de acordo com suas prioridades, porém sempre atuando com o espírito de uma parceria global.

OS ODS na Escola

A agenda dos ODS é multidimensional: é tarefa para governos, mas também para a sociedade civil. Compete aos gestores públicos, mas também às empresas, às organizações sociais, aos indivíduos.

É econômica, política, social, cultural, mas também se relaciona diretamente aos desafios educacionais. Entre os ODS, aliás, há um objetivo especificamente voltado para a Educação: trata-se do ODS 4, com 10 metas.

O objetivo global é “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Cada uma das metas desbrincha esse desafio em diferentes dimensões, como a educação global, desenvolvimento sustentável e para a cidadania global, ambientes de aprendizagem efetivos e igualdade de gênero e inclusão.



A meta 4.6, por exemplo, determina que, até 2030, os países devem garantir que todos os alunos adquiram as habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.


Por tudo isso, as escolas rapidamente entenderam que os ODS poderiam constituir também um eixo de ação pedagógica – o que, no caso brasileiro, foi reforçado pela chegada da Base Nacional Comum Curricular, em muitos aspectos alinhados a essa agenda global.

Embora absolutamente todas as instituições de ensino possam (e devam) trabalhar sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, há um grupo de escolas que têm o compromisso explícito de contribuir ativamente para que os ODS sejam cumpridos, trabalhando como embaixadoras dos princípios da UNESCO. Essas instituições fazem parte do Programa das Escolas Associadas, braço da UNESCO em escolas de educação básica em todo o planeta.

Criada em 1953, e denominada no Brasil como Rede PEA, une 11 mil escolas de 180 países em torno de princípios difundidos pela UNESCO, entre eles o de construir a cultura da paz, promover a educação para o desenvolvimento sustentável e formar gerações conscientes de seu papel como protagonistas de uma cidadania global.

Fazer parte do Programa de Escolas Associadas (PEA) pressupõe um trabalho em consonância com as metas e objetivos fixados, em parceria com as escolas ao redor do mundo, que pertencem também ao Programa UNESCO Associated Schools Network (ASPnet).

Mas, como acima explicado, não é preciso pertencer aos quadros desta rede para agir no sentido proposto pelos ODS. Há incontáveis exemplos Brasil afora, seja na esfera pública e privada. Para esta discussão, selecionamos o exemplo emblemático da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sebastião Francisco, O Negro.



Melhor do que discorrer sobre esse projeto é ouvir da voz de duas educadoras protagonistas a narrativa de uma jornada inspiradora da construção de um coletivo feminista.

Débora Casmamie e Janaína Coelho trabalhavam juntas desde 2015, quando Débora, professora polivalente do 5º ano, convidava Janaína a participar das aulas de Ciências para, juntas, discutirem com a turma o tema igualdade de gênero.

Débora está na EMEF Sebastião Francisco, O Negro há 9 anos. Sua preocupação com o tema ficou mais forte quando, em 2015, suas alunas de 5º ano começaram a trazer às professoras relatos de assédio ocorrido dentro e fora da escola. Foi quando, por meio de um dos professores de outra escola municipal, souberam que lá havia um coletivo feminino – e esse foi o impulso de que precisavam para agir.


A partir da conversa com as alunas, em rodas de conversa, foi possível ouvir suas demandas, estabelecendo um ambiente de escuta. Questões do dia a dia, às quais muitas vezes os adultos não dão importância, se mostraram revoltantes e dolorosas – por exemplo, o tempo de quadra sempre menor para as garotas.

Ao mesmo tempo, as professoras ofereciam textos para que lessem e estudassem, vídeos e outros recursos para que a discussão pudesse amadurecer e avançar.

Mas foi apenas dois anos depois, em 2017, após muitos aprendizados, que nascia o coletivo feminista, reunindo um grupo de alunas que voluntariamente se reunia quinzenalmente com as professoras Débora e Janaina, fora do período de aula. Já nessa época, o grupo ganha mais duas professoras: Carol e Malu.

O trabalho estava no começo e não tinha horários e datas muito definidos. Por liberalidade da coordenadora, como o trabalho não era oficial, as professoras eram autorizadas, quando possível, a deixarem outras tarefas para se dedicarem ao projeto informal.

Contudo, sempre disputando espaço com atividades acadêmicas, como as provas bimestrais, os encontros se tornaram mais esporádicos, e foi necessário dar um passo além.



Como na estrutura funcional da Secretaria da Educação paulistana os professores podem dedicar uma hora adicional para atividades no contraturno, no final de 2017, Débora inscreveu a proposta para ser inserida no próprio Projeto Político Pedagógico da EMEF, para que tivesse chance de ser aprovado e assim passasse a acontecer regularmente.

Dito e feito: em 2018, as reuniões do coletivo começaram a acontecer uma vez por semana, às sextas-feiras, de 12h às 13h30.


Em 2019, um novo avanço: os encontros passaram a acontecer duas vezes por semana, pois um dia só já não bastava – e assim foi até a chegada da pandemia, que dificultou a realização de projetos nesse formato. Mas, em 2022, todos mal podem esperar para novamente retomar o projeto, no ponto em que foi interrompido.

As discussões são fundamentadas em documentos e conceitos que dão estrutura e universalidade às demandas. Por exemplo, a matriz curricular da cidade de São Paulo, o primeiro a ser organizado em torno das ODS.

Assim, também, os ODS 5 são lembrados mas não apenas: entram na roda pautas ligadas à redução das desigualdades, do consumo responsável. Conversam sobre tudo, inclusive sobre a indústria da beleza, os padrões estéticos impostos, o consumismo desenfreado, o incentivo ao consumo de produtos locais, a paz e justiça...

Na transversalidade da matriz curricular paulistana, a discussão se cruza com determinados objetivos de aprendizagem e habilidades descritas no documento. O tema é feminismo, mas trabalha-se sobre produção de texto, artigo de opinião, leitura, principalmente a produção oral. As professoras trazem vídeos, há debate sobre curtas metragens, produção de resumos. A própria confecção de Lambes é um exercício de produção de textos: elas têm de escrever uma ideia em uma frase, em um exercício de extraordinário potencial pedagógico.

A escola tornou-se um espaço de proposição, de fala e escuta. Envolveu ações artísticas, como a montagem de uma instalação em uma Mostra Cultural. A pedagogia dos projetos encontra ali um palco exemplar: os temas surgem dos encontros e das demandas trazidas pelas meninas.



São questões difíceis, como o drama terrível do estupro, muito discutida no coletivo. O coletivo percebe como a violência contra a mulher é “justificada” até mesmo pela roupa que ela está usando, como se a sociedade dissesse: “se está usando shortinho é porque está pedindo”. Mas do drama brota a arte eloquente e empoderada, como um varal da conscientização com roupas de todos os tipos e tamanhos com frases e símbolos pintados representando ideias do coletivo.

É assim mesmo: a Educação empodera. “A lição mais importante que o coletivo traz é que feminismo é o direito de escolha”, resume Janaína. É um novo mundo que se abre para seres humanos que pedem respeito. “A aluna olha para dentro de si e reflete sobre o que está vivendo e o que quer para a própria vida”, diz Débora.

Para que mais existiria a escola e a educação? “Nós não podemos ser um corpo estranho aqui dentro desse bairro. Nós temos de ser uma parte importante dele. Todo mundo que vive aqui precisa saber que aqui na Zona Leste, em Cidade Líder, tem uma escola que faz a diferença”, finaliza Janaína. É preciso dizer mais?

Para saber mais

A UNESCO produz subsídios para cada uma das suas ações. Assim, há uma farta documentação à qual as escolas podem recorrer. Alguns exemplos podem ser vistos nos links abaixo:

- [A Constituição da UNESCO \(UNESCO, 1945\)](#)
- [Declaração Universal dos Direitos Humanos \(Nações Unidas, 1948\)](#)
- [Transformando Nosso Mundo - A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável \(Nações Unidas, 2015\)](#)
- [Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais \(UNESCO, 1974\)](#)
- [Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI](#)
- [Os 70 Anos da UNESCO](#)
- [Educação para Todos](#)
- [Relatório de Monitoramento Global da Educação](#)
- Veja também outras publicações disponíveis em português no [site da UNESCO do Brasil](#)

Escola: EMEF Sebastião Francisco, o Negro – DRE Itaquera

Projeto: Coletivo Feminista Estudantil: diálogos para igualdade de gênero na escola

[Premiação da 3ª edição do Prêmio Territórios, uma parceria do Instituto com a Secretaria Municipal de Educação.](#)

Referência Bibliográfica

[Os objetivos de desenvolvimento do milênio e sua transição para os objetivos de desenvolvimento sustentável, por Júlio César Roma.](#)


As possibilidades e os desafios no Novo Ensino Médio

Katia Stocco Moles

Em 2017 quando finalmente foi homologada a lei 13415-17 e um Novo Ensino Médio se desenhava, foi muito difícil alcançar todas as possibilidades de inovação que ela continha. Formação geral básica, itinerários formativos, projeto de vida, eletivas, educação a distância, enfim expressões muito novas e fora do nosso ideário que circundava tudo o que nós, como estudantes que fomos, como educadores, gestores, conselheiros vivemos e sabíamos de ensino médio, esta etapa da educação básica que ao longo dos anos tem deixado tantos estudantes para trás.

Difícil imaginar como fazer tanta inovação sair das linhas da lei, e se transmutar em uma arquitetura curricular que leve em conta os estudantes, seus direitos de escolha, seu projeto de vida.

Complexo imaginar as muitas possibilidades de organização, que não fosse um conjunto obrigatório de componentes curriculares desconectados entre si, com alteração da carga horária que passaria das 2400h para, no mínimo, 3000h, indicando um formato diferente para essa etapa escolar, com mudanças na carga horária, no currículo e, principalmente, na disposição de disciplinas obrigatórias e outras optativas, incluindo a oferta de itinerários formativos, que seriam escolhidos pelos estudantes, com um currículo flexível e que considera que sim, trabalho e educação podem caminhar juntos, que é possível a profissionalização estar contida em uma trajetória escolar que forma para todas as provas da vida, inclusive para aquelas que envolvem empreender um projeto pessoal que não obrigatoriamente direcionado ao ensino superior.



As escolas precisam pensar em um currículo que esteja alinhado à Base Nacional Comum Curricular, dialogando com competências e habilidades a serem desenvolvidas. Além disso, ele também destaca o papel da interdisciplinaridade e seu espaço dentro dos conteúdos pensados no currículo.

O desenvolvimento integral é outra marca dos novos currículos para o ensino médio e, a partir da Base, são previstas dez competências gerais a serem desenvolvidas em todas as áreas do conhecimento e que se associam à valorização do conhecimento, a capacidade de comunicação, argumentação, resolução de problemas, autoconhecimento, autogestão, consciência social e ambiental, pensamento científico, crítico e criativo, ampliação do repertório cultural, empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania.

Outro aspecto bastante valorizado na revisão dos parâmetros de organização curricular do ensino médio diz respeito à cultura digital, que remete às relações humanas mediadas por tecnologias e comunicações por meio digital, aliadas a outros pontos tais como sociedade da informação, cibercultura e revolução digital.

A cultura digital, alia-se a tecnologia digital compreendida como o conjunto de conhecimentos relacionados ao funcionamento dos computadores e suas tecnologias, incluindo redes e internet.

Nesse novo Ensino Médio é essencial, ainda, o desenvolvimento de um projeto de vida para o estudante, no qual os jovens vão desenvolver habilidades, relacionadas à compreensão de si e do mundo, respeito e cooperação, e também vão entender e refletir sobre as escolhas que serão feitas na vida adulta.

Dar forma a essa nova arquitetura não é simples, e para que ele seja realidade na escola, de modo que os estudantes tenham direito de viver esse Novo Ensino Médio ainda requer muito esforço e investimento, mas sem dúvida sua implementação não será possível sem trabalho conjunto, cuidadoso, contínuo e focado no que realmente importa que é, ofertar a todos que estão nesta etapa da educação básica, uma escola na qual eles entrem, permaneçam, aprendam e sigam firmes para realizar seus projetos pessoais e ter clareza de seu lugar no mundo.

     /youraccessonline

 (11) 95387-6321


to the future  *education*



MASTERTECH
A ESCOLA QUE FLUI

SOMAS

