

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.041

ESCOLA ASSOCIADA: POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO BÁSICA

MICHELLE JULIA DE SOUSA

Doutoranda do Curso de Educação da Universidade de São Paulo – USP, SP, michelle.sousa@sesisenaisp.org.br;

HUGO CESAR BUENO NUNES

Doutor do Curso de Educação pela Universidade de São Paulo – USP, SP, hnunes@sesi.org.br;

LUIS PAULO MARTINS

Mestre do curso de Educação matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, SP, luis.martins@sesisp.org.br;

RESUMO

O presente texto tem como objetivo apresentar o projeto de escola associada elaborado pela Faculdade SESI - SP de Educação (FASESP) e que se encontra em fase de implementação na Escola SESI – Vila Leopoldina nos anos finais do ensino fundamental. A FASESP foi fundada com o objetivo de formar professores por área de conhecimento, sendo: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Os princípios formativos da escola associada partem da mudança de percepção do estudante sobre si, sua história e da sociedade em que vive. Para isso, a proposta foi calcada na ideia de oferecer outras possibilidades de ensino/pesquisa por meio da educação por projetos, buscando assim, fortalecer o diálogo entre os diferentes conhecimentos produzidos na faculdade e na escola. É imprescindível explicitar a função social da escola que sustenta o Projeto Pedagógico da Escola Associada SESI-Vila Leopoldina. Se partirmos do pressuposto de que em educação não existe neutralidade, ou seja, o ato de educar pressupõe necessariamente uma ação política, partimos dessa premissa para organizar os marcos estruturantes e princípios curriculares que alicerçam o projeto educacional em questão. Dessa forma, acreditamos que o projeto da escola associada SESI-Vila Leopoldina colabora com a formação inicial e continuada das professoras e professores e possibilita vivenciar outras práticas educativas.

Palavras-chave: Formação de professores, educação básica, escola associada, currículo, ensino Superior

INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada de professores se configura como tema de debates intensos, alguns novos, outros não tão novos assim. A perspectiva de possibilitar um diálogo permanente entre o conhecimento produzido na universidade e aquele produzido na escola de educação básica é um desses temas, não tão novo, porém, desafiador.

O presente texto tem como objetivo apresentar o projeto de escola associada elaborado pela Faculdade SESI - SP de Educação (FASESP) e que se encontra em fase de implementação na Escola SESI – Vila Leopoldina nos anos finais do ensino fundamental¹. A FASESP foi fundada com o projeto de formar professores por área de conhecimento, sendo: Linguagens, Matemática, Ciências da natureza e Ciências humanas.

Os princípios formativos da escola associada partem da mudança de percepção do estudante sobre si, sua história e da sociedade em que vive. Para isso, a proposta foi calcada na ideia de oferecer outras possibilidades de ensino/pesquisa por meio da educação por projetos. Nossa expectativa é que este estudante busque mais sentido e significado na escola e adquira uma bagagem cultural que possa responder ao seu projeto de vida e de identidade.

É imprescindível explicitar a função social da escola que sustenta o Projeto Pedagógico da Escola Associada SESI-Vila Leopoldina. Se partirmos do pressuposto de que em educação não existe neutralidade², ou seja, o ato de educar pressupõe necessariamente uma ação política, partimos dessa premissa para organizar os marcos estruturantes e princípios curriculares que alicerçam o projeto educacional em questão.

Pérez Gómez (2007) indica duas funções prioritárias da escola no mundo contemporâneo: **a incorporação do cidadão no mundo do trabalho** e **a formação do cidadão para a intervenção na vida pública**.

Nessa perspectiva, as diferentes teorias curriculares produzem discursos que respondem a essas funções atribuídas à escola. Entre os diferentes discursos

1 Vale ressaltar que, na época a proposta foi estendida para o ensino médio, entretanto, foram encontrados alguns percalços, tanto pedagógicos quanto jurídicos que inviabilizaram sua continuidade. Pretendemos discorrer este ponto em outro texto.

2 Adotamos a perspectiva Freiriana e sua forma de conceber a educação como ato político. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

veiculados na educação e na sociedade mais ampla, podemos separar dois grupos distintos e antagônicos: aqueles que utilizam os pressupostos das *teorias tradicionais do currículo* e aqueles que buscam sustentação nas teorias *críticas e pós-críticas do currículo*. No primeiro grupo, as respostas apresentadas à questão da função social da escola são consideradas conservadoras, não críticas e adaptadas ao status quo. Já no segundo grupo, existe um explícito incômodo e indignação com as respostas que a escola apresenta numa sociedade cada vez mais desigual e diversa. Promover estratégias didáticas que ajudem os estudantes a conviver com as diferenças, respeitando o universo cultural dos diferentes grupos sociais, é o maior desafio que a escola está sendo convocada a enfrentar.

Cortesão (2002) aponta que, com a modernização, a escola passa a conviver com uma população de características muito diferentes das que anteriormente estavam presentes no grupo sociocultural para o qual ela tinha sido concebida, ocorrendo uma mistura de culturas que até então não existia.

Como resposta à diferença cultural³, a escola SESI Vila Leopoldina procurou organizar seu currículo de maneira flexível e plural, tendo em vista as diferenças de origem dos estudantes. É necessário promover a formação de um cidadão capaz de lidar com os diferentes paradigmas impostos pela contemporaneidade, oferecendo-lhe ferramentas que o ajudem a transitar no meio social. As diferenças individuais precisam ser consideradas por toda a comunidade escolar, devendo fazer parte da proposta pedagógica e ser o marco da escola.

Para tanto, é imperativo compreender o espaço escolar como um território marcado pela heterogeneidade, de forma que estratégias sejam articuladas a fim de atender esse contingente de estudantes que carregam consigo as mais diversas experiências. A interação entre os diferentes está muitas vezes marcada por situações de conflito, negação e exclusão, que podem chegar a diversas formas de violência (CANDAUI, 2010).

Assim, assumir o compromisso de trabalhar com a diferença no interior das escolas requer mais do que simples olhares ou iniciativas pautadas na lógica da

3 Diversidade cultural e diferença cultural são conceitos distintos. A diversidade cultural remete à coexistência de variadas formas de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial, e pode ser concebida como preexistente aos processos sociais. A diferença cultural, por sua vez, é um processo social estreitamente vinculado à significação. As diferenças culturais entre os diversos grupos são definidas em termos de divisões sociais tais como classe, etnia, gênero, religião etc., pautadas em relações de poder e autoridade (Silva, 2000).

tolerância. Trata-se também de uma mudança de comportamento e de propiciar o rompimento na postura hegemônica da escola no que se refere ao cenário de conflitos.

A escola cabe diagnosticar as preconcepções e os interesses com que os alunos interpretam a realidade, oferecendo também um conhecimento público como ferramenta inestimável de análise, visando facilitar que cada aluno questione, compare e reconstrua suas concepções, seus interesses e atitudes, assim como suas condutas, as quais são induzidas pelo marco de seus intercâmbios e relações sociais. É preciso ampliar o foco de análise, buscando compreender as relações sociais e culturais que ocorrem entre os diferentes grupos e situações do cotidiano escolar (PÉREZ GÓMEZ, 2007).

Quando atribuímos à escola a função de preparar os educandos para a inserção no mundo do trabalho, concordamos com Pérez Gómez (2007), o qual salienta que precisamos atentar para as necessidades do mercado de trabalho atual, contemporâneo, o qual exige diferentes competências como o desenvolvimento da criatividade, da capacidade de enfrentar riscos e da interpretação de diferentes linguagens.

Assim defendemos uma educação para o trabalho que concorra para a formação de estudantes atualizados, criativos, atuantes socialmente, capazes de interferir politicamente, usufruindo daquilo que o ser humano histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando à sociedade.

Já a formação dos estudantes para a inserção na vida pública, outras questões permeiam esse propósito e a escola deve atentar para suas peculiaridades. Em um país de regime republicano, mesmo estando cientes de que a democracia ainda está longe de ser contemplada em sua totalidade, educar para a vida pública significa formar um cidadão crítico, consciente de seus direitos e deveres. Se o currículo forja identidades (Silva, 2009), acreditamos que as práticas escolares orientadas para a construção crítica do conhecimento podem ajudar na formação de pessoas que contestam a realidade, propõe mudanças nas relações cotidianas e agem tanto individual quanto coletivamente na construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Acreditamos que esse caminho pode ser bem-sucedido quando a escola for concebida como um espaço de crítica e produção cultural, onde os docentes promovam a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, favorecendo experiências que ampliem o horizonte cultural dos estudantes. É necessário

promover uma educação para a negociação cultural, ou seja, que enfrente os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais, promovendo uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais (CANDAU, 2010).

Para Pinar (2015, p.11) “O estudo - não o ensino - é o lugar da educação. Em contraste com o abarrotamento, o estudo tem o seu ritmo e um fim desconhecido; suporta a construção subjetiva e social em linha com o conhecimento acadêmico e cotidiano.

A FACULDADE SESI DE EDUCAÇÃO E A ESCOLA ASSOCIADA

A Faculdade SESI-SP de Educação foi idealizada a partir do ano de 2010 para ser um espaço de formação inicial de professores. Teve como desafio na sua concepção, uma proposta pedagógica diferenciada e que estivesse intimamente articulada com a Educação Básica, principalmente da própria rede SESI-SP de Ensino.

À época, duas demandas foram eleitas como centrais na constituição do projeto de ensino da faculdade: indissociabilidade entre teoria e prática docente; e formação inicial que permitisse a abordagem curricular de forma global, de modo a superar a excessiva fragmentação dos conteúdos escolares (CHRISTOV et al., 2018, p.1).

Assim, no decorrer dos anos de 2015 e 2016 a Faculdade SESI-SP de Educação, recebeu reconhecimento e autorização do Ministério da Educação com a publicação do parecer 70/2015, da Câmara de Educação Superior e do Conselho Nacional de Educação, para seu pleno funcionamento. Destarte, no ano de 2017 iniciou-se os quatro cursos de licenciatura por área do conhecimento, quais sejam, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Linguagens, Licenciatura em Ciências da Natureza e Licenciatura em Ciências Humanas.

Diante da necessidade de os cursos estarem relacionados com a Educação Básica, a formalização de parcerias com escolas públicas, foi essencial, visto que, vivenciar a realidade social, cultural, econômica, territorial acrescentaria para expansão do olhar dos discentes acerca do contexto da educação básica brasileira. Assim, desde o primeiro ano dos cursos, os estudantes das licenciaturas atuam

como residentes em escolas de educação básica da rede pública, privada e da rede SESI-SP de ensino.

A escola SESI Vila Leopoldina busca ser um espaço de aprendizado e de trocas. Partimos do entendimento que as relações que estabelecemos entre o bairro, a cidade, a escola, as famílias, docentes, crianças, jovens e adultos e as mais diferentes culturas, são fundamentais para forjar cotidianamente nossos estudantes. Os princípios formativos da escola associada partem da mudança de percepção do estudante sobre si, sua história e da sociedade em que vive. Para isso, a proposta foi calcada na ideia de oferecer outras possibilidades de ensino/pesquisa por meio da educação por projetos, buscando assim, fortalecer o diálogo entre os diferentes conhecimentos produzidos na faculdade e na escola. O projeto inicial foi pautado em cinco marcos estruturantes os quais são considerados o alicerce que sustenta todas as ações realizadas dentro e/ou fora do ambiente escolar. Sendo: Acreditamos que educação se faz a partir de uma perspectiva dialógica, por isso, a interação constante e dialógica é um dos pontos importantes que estruturam todas as ações na escola associada.

Compreendemos que no processo de ensino-aprendizagem, o aluno não aprende apenas “digerindo” aquilo que o currículo apresenta. A aprendizagem ocorre de forma interativa com o meio social, a partir das representações que fazem parte de sua cultura experiencial, fruto das relações cotidianas que ocorrem em outros espaços (fora da escola).

Quando perspectivamos a interação e o diálogo nas aprendizagens, também, compreendemos que somente por meio desta, somos capazes de negociar nossas concepções de verdade e compreensão do diferente. Assim, cabe à escola organizar estratégias que incitem o diálogo entre os diferentes, promovendo reflexões em torno dos conflitos que nela ocorrem, nas quais as experiências culturais dos diferentes grupos sociais sejam valorizadas e legitimadas no currículo. A escola tem a função de incentivar a resolução de conflitos, promovendo o diálogo entre os diferentes.

O segundo marco que estrutura nosso projeto parte da necessidade de *incorporar* as CTSA+I no currículo, em um mundo cada vez mais tecnológico repensar nosso projeto pedagógico com o olhar de que as tecnologias e recursos digitais podem ser instrumentos importantes para a democratização ao acesso dos estudantes no mundo digital. Além disso, com o avanço da inteligência artificial urge a

necessidade de abolirmos a postura de reprodução do conhecimento, visto que, as máquinas se mostram cada vez mais úteis para isso.

O terceiro marco parte da autonomia e reconhecimento das diferenças. Na esteira de pensar a autonomia, compreendemos que cada estudante só aprende aquilo que lhe toca, que lhe atravessa, daí o sentido de experiência da aprendizagem que terá como efeito a autonomia no estudante.

Como bem nos ensinou Larrosa (2015) as palavras que a criança aprende melhor, são as que aprende sem mestre explicador. No rendimento desigual das diversas aprendizagens intelectuais, o que todos os filhos aprendem melhor é o que nenhum mestre lhes pôde explicar – a língua materna. Fala-se a eles, e fala-se em torno deles com eles. Eles escutam e retêm, imitam e repetem, erram e se corrigem, acertam por acaso e recomeçam por método, e, em idade muito tenra para que os explicadores possam realizar sua instrução, são capazes, quase todos (qualquer que seja seu sexo, condição social e cor de pele) de compreender e de falar a língua de seus familiares.

O incentivo para a autonomia do estudante, o reconhecimento da diferença se faz primordial nos currículos, como afirma Nunes (2018) o currículo escolar marca posição ao lidar com questões que literalmente “atravessam” os discursos das práticas pedagógicas nas escolas, como questões de gênero, raça, classe social, geração etc., as quais, quando emergem da fala ou gesto de um estudante, muitas vezes se tornam combustível para compreensão do papel do conhecimento na sociedade. Dessa forma, os docentes experimentam um papel ético-político ao artistarem com os discentes currículos com o objetivo de desestabilizar pontos de vista tidos como homogêneos e desconstruir verdades postas e impostas a partir de um único ponto de vista da realidade. Não obstante, o estudante é compreendido como sujeito que transforma positivamente o seu entorno, à medida que é transformado e se transforma.

O quarto marco se baseia nos registros e evidências do percurso formativo. O registro é fundamental para que toda a comunidade acompanhe e se envolva no processo de aprendizagem dos estudantes, e ainda, funciona como um material muito importante para que os docentes possam replanejar suas ações.

Por último, nosso quinto marco parte da ideia do planejamento de ensino em movimento. Ao pensarmos e compreendermos o planejamento de ensino na perspectiva do movimento, buscamos da ideia de planejamento pré-definido de antemão pela instituição, algo rígido e preso a um ideal de aprendizado, acreditamos

no currículo que flui, saímos de uma base, mas nos movimentamos com a construção do conhecimento de nossos estudantes.

Inspirados por diferentes fontes de conhecimento (referências bibliográficas, experiências em prática pedagógica diversas, vivências múltiplas em diferentes espaços educativos etc.), a defesa é por um planejamento que esteja conectado com a realidade da sala de aula. Para isso, concordamos com Freitas; Nunes; Neira (2016) quando afirmam que qualquer tentativa de dizer como fazer um determinado planejamento, sempre será algo provisório. Não se trata de erradicar a tarefa de planejar quando estamos pensando em um planejamento em movimento, afinal, a escola é um espaço de lutas por sentidos, portanto, não há como participar dessa luta sem que tenhamos com o que lutar, sem planejar as nossas ações, sem ter objetivos. Nesse sentido, planejar o ensino é, antes de tudo, um compromisso político.

O plano de ensino constitui uma textualidade contra hegemônica, por meio da qual selecionamos e organizamos nosso objeto de estudo, experiências, linguagens, práticas, vozes, narrativas, relações sociais e identidades (CORAZZA, 1997). Pensar a multiplicidade e a diferença no planejamento de ensino é estar convicto de que o modo como se pensa consiste em apenas uma das múltiplas formas possíveis de se conceber a realidade, de que não existe uma verdade única para explicar as coisas. Assim, compreender que não detemos a propriedade do conhecimento último e verdadeiro, pode promover a construção de uma formação social que reconheça as diferenças, algo fundamental na nossa realidade social (KHOURI, 2009).

E para entender e melhor colocar em ação o currículo da escola SESI Vila Leopoldina, cabe ressaltar os princípios éticos-políticos que conduzem as diferentes práticas pedagógicas que buscamos realizar na escola.

A aprendizagem significativa (em rede) é um dos princípios da escola associada. Compreendemos que todo e qualquer aprendizado deve, obrigatoriamente: mudar a percepção do aluno de 'si', da sua história e da maneira como entende a sociedade e suas relações; permitir que aja sobre a sociedade, dominando técnicas, métodos e saberes, de forma ética; responder aos anseios pessoais dos estudantes sobre o seu projeto de vida e de sua identificação enquanto cidadão no mundo.

Para que tal processo ocorra, compreendemos que a aprendizagem deva ser significativa para os atores do processo, neste caso, o estudante! Por mais que

tenhamos um currículo que pautará as *prácticasteorias*⁴ dos docentes, a aprendizagem significativa deve permear as ações da escola. Como afirma Silva (2010), o conteúdo é realmente significativo quando está relacionado com o contexto socio-cultural do aluno e lhe propicia o domínio do conhecimento sistematizado.

Neste processo, partimos do pressuposto que as aprendizagens podem se dar de diferentes maneiras, ou seja, como um rizoma. Na vertente rizomática o ensino/aprendizagem é tido não como um processo uno, mas sim distinto. O professor ensinar, não implica no estudante aprender. Não há uma transmissão direta do conhecimento entre a mente do professor e as mentes dos estudantes. O sujeito na contemporaneidade é atravessado por valores ambíguos e conflitantes, cada qual interpreta a partir de suas posições identificatórias (PINTO, 2009).

[...] a educação possibilita a cada aluno um acesso diferenciado às áreas do saber de seu interesse particular, possibilitando a realização de um processo educacional muito mais condizente com as exigências da contemporaneidade. O processo educativo é uma produção singular a partir de múltiplos referenciais. Nessa produção não se poderiam vislumbrar, de antemão, resultados. Uma educação rizomática abre-se para a multiplicidade, para uma realidade fragmentada e múltipla, sem a necessidade mítica de recuperar uma ligação, uma unidade perdida. Os campos de saber são tomados como horizontes, mas sem fronteiras, permitindo trânsitos inusitados e insuspeitos (CRUZ, 2008, p. 1035-1036).

De certa forma, aprender é antes de tudo ser capaz de problematizar, ser sensível a variações materiais que têm lugar em nossa cognição. A aprendizagem tem como base seu caráter inventivo. Aprender é aprender a aprender, para continuarmos aprendendo e inventando a nós mesmo e ao mundo. Aprender a aprender é também e, paradoxalmente, aprender a desaprender. Trata-se de aprender a viver num mundo que não fornece um fechamento preestabelecido, num mundo que inventamos ao viver, lidando com a diferença (CRUZ, 2008).

Outro ponto que impacta a aprendizagem significativa (em rede) é a necessidade de as experiências de ensino considerarem os aspectos próximos dos

4 O uso do termo junto, em itálico, tem a ver com a compreensão que adquirimos nas pesquisas nos/do/com os cotidianos de que as necessárias dicotomias para o surgimento da Ciência Moderna têm, hoje, para nós o sentido de limites ao que precisamos compreender quanto aos cotidianos. Nós os escrevemos assim para nos lembrar, permanentemente, que precisamos ir além das marcas hegemônicas que adquirimos em nossa formação (ALVES, N. et al, 20221).

estudantes (no caso, seu bairro, sua cidade) e ir, durante os diferentes anos, tecendo relações até uma visão mais complexa (aspecto global), mas sempre refletindo sobre o aqui-agora (sua comunidade no tempo presente). Isso não significa, que o docente não poderá trazer à baila questões de âmbito mais amplo para compreender a temática local a qual está debruçado junto com os estudantes. Salientamos que todo e qualquer conteúdo/conhecimento só tem sentido se estiver em movimento – refletir a cidade é refletir melhor sobre o seu bairro (ou da escola); refletir o Estado é compreender a cidade e, por consequência, o próprio bairro e assim por diante. É um intenso movimento de idas e vindas em torno do tema a ser conhecido.

Compreendemos que nossa escola faz parte de uma rede educativa, composta por *'prácticasteorias'* de formação acadêmico-escolar; das *'prácticasteorias'* pedagógicas cotidianas; a das *'prácticasteorias'* de criação e "uso" das artes; das *'prácticasteorias'* das políticas de governo; das *'prácticasteorias'* coletivas dos movimentos sociais; das *'prácticasteorias'* das pesquisas em educação; das *'prácticasteorias'* de produção e 'usos' de mídias; das *'prácticasteorias'* de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas. Todas são compreendidas como *'prácticasteorias'* porque entendemos que nelas são criadas, permanentemente, práticas necessárias e possíveis ao viver cotidiano e estão relacionadas com a criação de formas de pensamento que dão significações aos conhecimentos que surgem nelas. Elas são articuladas no cotidiano por nossas ações em múltiplos e diferentes usos dos incontáveis artefatos culturais que nelas estão presentes e pelas múltiplas relações que mantemos com tais artefatos culturais, os quais deixam marcas em nós (OLIVEIRA, 2012 apud ALVES, N. et al, 2022).

A justiça curricular e descolonização do currículo fortalece um trabalho pedagógico que parte de uma ação contra hegemônica, que desestabilizar o privilégio de determinados conhecimentos, abrindo fendas para a penetração de saberes oriundos de outros grupos da sociedade, tratando-os com a mesma relevância e importância.

Tal princípio busca impedir a manutenção da perspectiva monocultural na escola, como podemos vislumbrar ainda em muitas práticas pedagógicas no interior das mesmas. Pensar a prática didático-pedagógica tendo este princípio no horizonte, é desestabilizar o viés cientificista da escola, a qual não abre espaço para outros tipos de conhecimento (filosófico, senso comum, religioso entre outros), privilegiando apenas o conhecimento científico de matriz euro-americano.

Os currículos, programas, materiais e rituais pedagógicos privilegiam os valores europeus em detrimento dos valores de outros grupos étnico-raciais presentes na sociedade. Os valores desses grupos são, na maioria das vezes, ocultados ou apresentados de uma forma tal que não coloque em conflito os valores dominantes. Em consequência, as populações excluídas, podem vir a privilegiar os valores da história e cultura oficial como os únicos a serem considerados, renegando os seus próprios valores, se o processo pedagógico, o seu cotidiano e a sua cultura, não favorecer-lhes oportunidades de reflexão e reelaboração (SILVA, 2010, p. 94)

Segundo Connel (1995), a justiça curricular, enquanto estratégia educacional visa produzir mais igualdade no conjunto global das relações sociais às quais o sistema educacional está vinculado. Significa, antes de tudo, adotar uma estratégia de reversão da hegemonia, ou seja, optar politicamente por um currículo contra hegemônico. Ainda, é fundamental considerar no planejamento das atividades de ensino uma distribuição equilibrada dos diversos conhecimentos e pontos de vista. Essa preocupação visa atender à diferença cultural, criando condições para que todos os estudantes tenham direito à voz, tendo seus conhecimentos reconhecidos e valorizados pelo currículo escolar.

Acreditamos ser urgente a adoção de medidas que possibilitem o desenvolvimento do senso crítico do professor e a reelaboração do seu saber eurocêntrico, que não contempla, em grande parte, a história, a cultura e as experiências da maioria dos estudantes das escolas (SILVA, 2010)

Assim, ao invés de camuflar as diferenças com o intuito de que as mesmas não sejam vistas, o currículo pautado neste princípio, possibilita o confronto e abre espaço para que os estudantes possam exprimir e refletir sobre seus sentimentos e impressões que afloram em momentos de divergência. A consciência dos educadores sobre situações de opressão é importante na construção de um currículo multiculturalmente orientado (MOREIRA; CÂMARA, 2010).

O reconhecimento do dos saberes dos estudantes e da comunidade escolar é o ponto de partida para nossa prática pedagógica. Portanto, é fundamental que possamos identificar coletivamente como nossos estudantes acessam os diferentes conhecimentos fora dos domínios da escola, como as crianças e jovens leem os problemas do seu bairro, cidade, estado, país, mundo e quais conhecimentos os estudantes possuem acerca das diferentes temáticas que compõem o currículo escolar.

Concordamos com Parente et. al. (2021) que é necessária uma reflexão acerca de novos métodos de ensino, que consigam atender às demandas da comunidade, em que os saberes empíricos sejam valorizados e que se apresentem como ponto de partida para a construção de um conhecimento que alinhe a teoria e a prática, pois só assim, pode-se chegar a uma perspectiva mais humanizada e universalizada de educação, considerando e valorizando diferentes saberes, (quilombolas, indígenas, ciganos etc.).

Destarte, este princípio procura romper com uma visão essencialista das culturas, é necessário que os professores tomem consciência dos processos que moldam suas identidades. Esse exercício é fundamental para que os professores se preparem, e desenvolvam a sensibilidade necessária para a organização de práticas educativas que favoreçam a discussão de valores culturais conflitantes⁸, culminando na formação de cidadãos capazes de construir respostas para as grandes questões que enfrentamos na sociedade atual (SESI, 2013)

Um outro princípio essencial é o da ancoragem social dos conhecimentos em sua prática pedagógica, cremos que o docente amplia a possibilidade de compreensão e posicionamento crítico dos estudantes com relação ao contexto sócio-histórico e político dos diferentes conhecimentos. A ancoragem social dos conhecimentos contribui para que os estudantes desconstruam as representações provocadas pelas informações distorcidas ou fantasiosas presentes na sociedade e possam ter uma nova visão sobre os saberes disponíveis (NEIRA, 2011).

Historicamente a escola vem produzindo currículos que trazem uma visão a-histórica do conhecimento, sendo este visto apenas como um acúmulo de fatos e conceitos que, uma vez constituídos, se estabilizam e adquirem legitimidade social, transformando-se em verdades inquestionáveis. Deste modo, faz-se necessário adotar temas reais de estudo, ou seja, que tem um lastro histórico-político-social (NUNES, 2018).

Mediante a ancoragem social dos conhecimentos, o currículo absorve de maneira contextualizada as histórias dos diferentes temas de estudo, tanto dos conhecimentos próximos quanto os conhecimentos distantes ao universo cultural dos estudantes e conseqüentemente reconhecem os diferentes pontos de vista oriundo dos grupos que os recriam, desenvolvem e o experienciam.

Além disso, a diversidade cultural na prática pedagógica possibilita trabalharmos com a heterogeneidade que está presente na sala de aula. Como afirmam Stoer e Cortesão (1999) o docente não deve ser “daltônico cultural”, ou seja, aquele

que não se mostra sensível à heterogeneidade, considerando que todos os estudantes são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes, o que o exime de diferenciar o currículo e a relação pedagógica que estabelece em sala de aula, negando o “*arco-íris de culturas*” que se apresenta no ambiente pedagógico. Em contrapartida, defendem uma perspectiva que valoriza e considera a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar e recomenda que se evite a homogeneização da diversidade apresentada pelos estudantes

Para se evitar a homogeneidade na sala de aula, o docente precisa enxergar a diferença dos estudantes como um potencial recurso de enriquecimento, quer por permitir uma educação onde interagem experiências sociais múltiplas, quer por desenvolver competências para o viver e conviver com o diferente, evitando atos de discriminação de qualquer ordem (LEITE, 2002).

Para lidar com a heterogeneidade das culturas na escola, os docentes precisam possibilitar a participação de todos os estudantes, diversificando as atividades de ensino e evitando a reprodução de um modo único de compreender o mundo e as pessoas que nele vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção e implementação do projeto de escola associada surge como um desafio para o rompimento de um projeto de educação, no ensino básico e superior, que está enraizado na nossa organização social. Nos propomos a criar e percorrer novos caminhos e acreditamos na construção do conhecimento como processo.

Nesse sentido, esperamos que a associação entre a escola e a Faculdade permita uma outra concepção de educação, fortaleça a participação ativa dos estudantes de graduação em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem, buscamos proporcionar que todos possam vivenciar a sala de aula desde o primeiro ano de graduação. Quanto a formação continuada, esperamos que os docentes do ensino superior e da educação básica possam atuar em consonância, de forma que aos poucos possamos romper esse distanciamento do que é apresentado na aula da graduação e o que é vivenciado na prática da escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. et al. Pensar as escolas como 'espaçotempo' nos quais se desenvolve ações com dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas – redes educativas e processos curriculares cotidianos, na beleza e com a razão. In: Carvalho, J. M.; SILVA, S. K.;

DELBONI, T. M. Z. G. F (Orgs.). **Currículos e artistagens**: política, ética e estética para uma educação inventiva. Curitiba: CRV, 2022.

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

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano** – artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CORAZZA, S. M. O planejamento do ensino como estratégia de política cultural. In:

MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Currículo**: questões atuais. Campinas - SP: Papirus, 1997.

CHISTOV, L. H. S. Magistério: formação, avaliação e identidade docente In: MACHADO, M. F. E.; CUNHA, C. (Org.). **Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade**. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

FASESP - FACULDADE SESI-SP DE EDUCAÇÃO. **Orientações para o desenvolvimento da residência educacional. Faculdade SESI-SP de Educação**. 2019.

FREITAS, J. P. A.; NUNES, H. C. B.; NEIRA, M. G. O planejamento de ensino em uma nova "paisagem social". **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, Curitiba, Ano II, v. 2, p. 28-42, nov. 2016.

PARENTE, Amanda de Jesus Araújo Trindade et. al. A cura popular: saberes tradicionais como prática pedagógica em defesa da sustentabilidade no quilombo menino Jesus de Pitimandeuá, em Inhangapi (PA). **PRACS**: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>, Macapá, v.14, n.4, p.87-103, out./dez. 2021.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

Serviço Social da Indústria (São Paulo). **Proposta curricular de educação física SESI-SP: ensino fundamental ao ensino médio / SESI-SP**. São Paulo: SESI-SP editora, 2013.

NUNES, H. C. B. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. 158f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NUNES, H.C.B; NEIRA, M. Rompendo com currículos identidades: por uma produção curricular sem imagens. **Revista Cocar**, v.14, n.30, set./dez., 2020, p.1-16.

PINAR, William F. **Educational experience as lived: knowledge, history, alterity**. New York: Taylor & Francis, 2015.

SESI-SP. **Referenciais curriculares da rede escolar Sesi-SP**. São Paulo: Sesi, 2003.

SILVA, Ana Célia. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. SciELO – EDUFBA, Bahia, 2010.

SILVA, T. T. **Documento de Identidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

YOUNG, Michael, F. D. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.