CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: LEI NO 9.394/96 E SUAS ALTERAÇÕES.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I
Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II
Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

TÍTULO III
Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

TÍTULO IV
Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento)

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (Vide Lei nº 10.870, de 2004)

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2° Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.(Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende: (Regulamento)

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: (Regulamento) (Regulamento)

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: (Regulamento) (Regulamento)

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

TÍTULO V
Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino
CAPÍTULO I
Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

CAPÍTULO II
DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Seção I
Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

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

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.(Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

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

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

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)

§ 7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. (Incluído pela Lei nº 12.608, de 2012)

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

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

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

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

III - orientação para o trabalho;

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

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)

Seção II
Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Seção III
Do Ensino Fundamental

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

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

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

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

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

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007).

§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. (Incluído pela Lei nº 12.472, de 2011).

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.»

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Seção IV
Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

Seção IV-A
Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - articulada com o ensino médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Seção V
Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

CAPÍTULO III
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Da Educação Profissional e Tecnológica
(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II – de educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (Regulamento)(Regulamento) (Regulamento)

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

CAPÍTULO IV
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: (Regulamento)

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; (Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007).

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Parágrafo único. Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do caput deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital. (Incluído pela Lei nº 11.331, de 2006)

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. (Regulamento) (Regulamento)

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.(Regulamento) (Regulamento) (Vide Lei nº 10.870, de 2004)

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. (Regulamento) (Regulamento) (Vide Lei nº 10.870, de 2004)

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências ex officio dar-se-ão na forma da lei. (Regulamento)

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:(Regulamento) (Regulamento)

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. (Regulamento) (Regulamento)

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (Regulamento)

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente.

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. (Regulamento) (Regulamento)

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas. (Regulamento)

CAPÍTULO V
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

TÍTULO VI
Dos Profissionais da Educação

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 7º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.(Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no

desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

TÍTULO VII
Dos Recursos financeiros

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal.

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente frequentam a escola.

§ 4º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

TÍTULO VIII
Das Disposições Gerais

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011)

Art. 79-A. (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (Regulamento)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (Regulamento)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria. (Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008)

Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 86. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

TÍTULO IX
Das Disposições Transitórias

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

a) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

b) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

c) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

(Revogado pela lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 87-A. (VETADO). (Incluído pela lei nº 12.796, de 2013)

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação. (Regulamento)(Regulamento)

§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.1996

2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. BRASÍLIA: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Apresentação

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo

Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.

Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos

à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida. Diante dessa nova realidade e em busca de subsídios para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área.

As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, reunidas nesta publicação, são resultados desse amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.

É por isto que, além das Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas, quais sejam, a Educação Infantil, Fundamental e Média, também integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, aqui estão presentes as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação

Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.

É necessário destacar que a qualidade expressa no conjunto dessas diretrizes deve-se ao trabalho realizado pelo Conselho Nacional de Educação.

Esperamos que esta publicação se torne um instrumento efetivo para reinvenção da educação brasileira e a construção de uma Nação cada vez mais justa, solidária e capaz de desenvolver todas as suas inúmeras potencialidades.

Aloizio Mercadante
Ministro da Educação

Prefácio

Nos últimos anos, o Conselho Nacional de Educação, no cumprimento de sua missão legal de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional, realizou uma série de estudos, debates, seminários e audiências públicas que contaram com a participação dos sistemas de ensino, dos órgãos educacionais e sociedade civil. Esse trabalho resultou na atualização das diretrizes curriculares nacionais e na produção de novas e importantes orientações.

Na elaboração dessas diretrizes, o Conselho Nacional de Educação contou com a contribuição dos seus conselheiros, de representantes dos conselhos estaduais e municipais, técnicos e servidores do CNE, especialistas, pesquisadores, integrantes de sistemas de ensino, técnicos do Ministério da Educação e representantes de entidades representativas dos trabalhadores em educação que participaram dos seminários, debates e audiências públicas com o objetivo de promover o aperfeiçoamento da educação nacional, tendo em vista o atendimento às novas demandas educacionais geradas pelas transformações sociais e econômicas e pela acelerada produção de conhecimentos.

Tendo como propósito a disseminação desses importantes conhecimentos, o Conselho Nacional de Educação, por meio deste documento, coloca à disposição das instituições educativas e dos sistemas de ensino de todo o Brasil um conjunto de Diretrizes Curriculares que articulam os princípios, os critérios e os procedimentos que devem ser observados na organização e com vistas à consecução dos objetivos da Educação Básica. Este volume contém os seguintes textos: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a

Educação Básica; Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes da Educação do Campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial; Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Diretrizes Operacionais para a Educação Jovens e Adultos – EJA, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar

Indígena, Diretrizes para atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola,

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

É nossa expectativa que essas diretrizes possam inspirar as instituições educacionais e os sistemas de educação na elaboração de suas políticas de gestão, bem como de seus projetos político-pedagógicos com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos resultante de uma educação de qualidade social que contribua decisivamente para construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna.

José Fernandes de Lima
Presidente do Conselho Nacional de Educação

I – RELATÓRIO

1. Histórico

Na organização do Estado brasileiro, a matéria educacional é conferida pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aos diversos entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, sendo que a cada um deles compete organizar seu sistema de ensino, cabendo, ainda, à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva (artigos 8º, 9º, 10 e 11).

No tocante à Educação Básica, é relevante destacar que, entre as incumbências prescritas pela LDB aos Estados e ao Distrito Federal, está assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem. E ao Distrito Federal e aos Municípios cabe oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental.

Em que pese, entretanto, a autonomia dada aos vários sistemas, a LDB, no inciso IV do seu artigo 9º, atribui à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea "c" do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo

Ministério da Educação. Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas. Ademais, atribui-lhe, entre outras, a responsabilidade de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional (artigo 7º da Lei nº 4.024/61, com redação dada pela Lei 8.131/95), razão pela qual as diretrizes constitutivas deste Parecer consideram o exame das avaliações por elas apresentadas, durante o processo de implementação da LDB.

O sentido adotado neste Parecer para diretrizes está formulado na Resolução CNE/CEB nº 2/98, que as delimita como conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica (…) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.

Por outro lado, a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Têm estas Diretrizes por objetivos:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.

Além das avaliações que já ocorriam assistematicamente, marcou o início da elaboração deste Parecer, particularmente, a Indicação CNE/CEB nº 3/2005, assinada pelo então conselheiro da CEB, Francisco Aparecido Cordão, na qual constava a proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Nessa Indicação, justificava-se que tais Diretrizes encontravam-se defasadas, segundo avaliação nacional sobre a matéria nos últimos anos, e superadas em decorrência dos últimos atos legais e normativos, particularmente ao tratar da matrícula no Ensino Fundamental de crianças de 6 (seis) anos e consequente ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração. Imprescindível acrescentar que a nova redação do inciso I do artigo 208 da nossa Carta Magna, dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Nesta perspectiva, o processo de formulação destas Diretrizes foi acordado, em 2006, pela Câmara de Educação Básica com as entidades: Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, e entidades representativas dos profissionais da educação, das instituições de formação de professores, das mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores em educação. Para a definição e o desenvolvimento da metodologia destinada à elaboração deste Parecer, inicialmente, foi constituída uma comissão que selecionou interrogações e temas estimuladores dos debates, a fim de subsidiar a elaboração do documento preliminar visando às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, sob a coordenação da então relatora, conselheira Maria Beatriz Luce. (Portaria CNE/CEB nº 1/2006).

A comissão promoveu uma mobilização nacional das diferentes entidades e instituições que atuam na Educação Básica no País, mediante:

I – encontros descentralizados com a participação de Municípios e Estados, que reuniram escolas públicas e particulares, mediante audiências públicas regionais, viabilizando ampla efetivação de manifestações;

II – revisões de documentos relacionados com a Educação Básica, pelo CNE/CEB, com o objetivo de promover a atualização motivadora do trabalho das entidades, efetivadas, simultaneamente, com a discussão do regime de colaboração entre os sistemas educacionais, contando, portanto, com a participação dos conselhos estaduais e municipais.

Inicialmente, partiu-se da avaliação das diretrizes destinadas à Educação Básica que, até então, haviam sido estabelecidas por etapa e modalidade, ou seja, expressando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; para o Ensino Fundamental; para o Ensino Médio; para a Educação de Jovens e Adultos; para a Educação do Campo; para a Educação Especial; e para a Educação Escolar Indígena.

Ainda em novembro de 2006, em Brasília, foi realizado o Seminário Nacional Currículo em Debate, promovido pela Secretaria de Educação Básica/MEC, com a participação de representantes dos Estados e Municípios. Durante esse Seminário, a CEB realizou a sua trigésima sessão ordinária na qual promoveu Debate Nacional sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, por etapas. Esse debate foi denominado Colóquio Nacional sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. A partir desse evento e dos demais que o sucederam, em 2007, e considerando a alteração do quadro de conselheiros do CNE e da CEB, criou-se, em 2009, nova comissão responsável pela elaboração dessas Diretrizes, constituída por Adeum Hilário Sauer (presidente), Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e José Fernandes de Lima (Portaria CNE/CEB nº 2/2009). Essa comissão reiniciou os

trabalhos já organizados pela comissão anterior e, a partir de então, vem acompanhando os estudos promovidos pelo MEC sobre currículo em movimento, no sentido de atuar articulada e integradamente com essa instância educacional.

Durante essa trajetória, os temas considerados pertinentes à matéria objeto deste Parecer passaram a se constituir nas seguintes ideias-força:

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica devem presidir as de mais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educação Básica, princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição;

II – o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos;

III – a Educação Básica como direito e considerada, contextualizadamente, em um projeto de Nação, em consonância com os acontecimentos e suas determinações histórico-sociais e políticas no mundo;

IV – a dimensão articuladora da integração das diretrizes curriculares compondo as três etapas e as modalidades da Educação Básica, fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos referenciais de cuidar e educar;

V – a promoção e a ampliação do debate sobre a política curricular que orienta a organização da Educação Básica como sistema educacional articulado e integrado;

VI – a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural;

VII – a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social;

VIII – a gestão democrática e a avaliação;

IX – a formação e a valorização dos profissionais da educação;

X – o financiamento da educação e o controle social.

Ressalte-se que o momento em que estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a

Educação Básica estão sendo elaboradas é muito singular, pois, simultaneamente, as diretrizes das etapas da Educação Básica, também elas, passam por avaliação, por meio de contínua mobilização dos representantes dos sistemas educativos de nível nacional, estadual e municipal. A articulação entre os diferentes sistemas flui num contexto em que se vivem:

I – os resultados da Conferência Nacional da Educação Básica (2008);

II – os 13 anos transcorridos de vigência da LDB e as inúmeras alterações nela introduzidas por várias leis, bem como a edição de outras leis que repercutem nos currículos da Educação Básica;

III – o penúltimo ano de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), que passa por avaliação, bem como a mobilização nacional em torno de subsídios para a elaboração do PNE para o período 2011-2020;

IV – a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores da Educação (FUNDEB), regulado pela Lei nº 11.494/2007, que fixa percentual de recursos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica;

V – a criação do Conselho Técnico Científico (CTC) da Educação Básica, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (Capes/MEC);

VI – a formulação, aprovação e implantação das medidas expressas na Lei nº 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica;

VII – a criação do Fórum Nacional dos Conselhos de Educação, objetivando prática de regime de colaboração entre o CNE, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação;

VIII – a instituição da política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009);

IX – a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e da Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que institui as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, que devem ter sido implantados até dezembro de 2009;

X – as recentes avaliações do PNE, sistematizadas pelo CNE, expressas no documento Subsídios para Elaboração do PNE Considerações Iniciais. Desafios para a Construção do PNE (Portaria CNE/CP nº 10/2009);

XI – a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), com o tema central "Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação-Suas Diretrizes e Estratégias de Ação", tencionando propor diretrizes e estratégias para a construção do PNE 2011-2020;

XII – a relevante alteração na Constituição, pela promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que, entre suas medidas, assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; assegura o atendimento ao estudante, em todas as etapas da Educação Básica, mediante programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, bem como reduz, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

Para a comissão, o desafio consistia em interpretar essa realidade e apresentar orientações sobre a concepção e organização da Educação Básica como sistema educacional, segundo três dimensões básicas: organicidade, sequencialidade e articulação. Dispor sobre a formação básica nacional relacionando-a com a parte diversificada, e com a preparação para o trabalho e as práticas sociais, consiste, portanto, na formulação de princípios para outra lógica de diretriz curricular, que considere a formação humana de sujeitos concretos, que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais.

Este Parecer deve contribuir, sobretudo, para o processo de implementação pelos sistemas de ensino das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, para que se concretizem efetivamente nas escolas, minimizando o atual distanciamento existente entre as diretrizes e a sala de aula.

Para a organização das orientações contidas neste texto, optou-se por enunciá-las seguindo a disposição que ocupam na estrutura estabelecida na LDB, nas partes em que ficam previstos os princípios e fins da educação nacional; as orientações curriculares; a formação e valorização de profissionais da educação; direitos à educação e deveres de educar: Estado e família, incluindo se o Estatuto da Criança e

do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069/90 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essas referências levaram em conta, igualmente, os dispositivos sobre a Educação Básica constantes da Carta Magna que orienta a Nação brasileira, relatórios de pesquisas sobre educação e produções teóricas versando sobre sociedade e educação.

Com treze anos de vigência já completados, a LDB recebeu várias alterações, particularmente no referente à Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades. Após a edição da Lei nº 9.475/1997, que alterou o artigo 33 da LDB, prevendo a obrigatoriedade do respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, outras leis modificaram-na quanto à Educação Básica.

Obs. O conteúdo completo encontra-se no CD que acompanha a apostila.

3 LEI DE GESTÃO DEMOCRÁTICA (LEI NO 4.751, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2012).

Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.

O GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL, FAÇO SABER QUE A CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL DECRETA E EU SANCIONO A SEGUINTE LEI:

Art. 1º Esta Lei trata do Sistema de Ensino e da gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, conforme disposto no art. 206, VI, da Constituição Federal, no art. 222 da Lei Orgânica do Distrito Federal e nos arts. 3º e 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CAPÍTULO I
DAS FINALIDADES E DOS PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Art. 2º A gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios:

I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;

II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;

III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;

IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;

V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho;

VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento;

VII – valorização do profissional da educação.

CAPÍTULO II
DA COMUNIDADE ESCOLAR

Art. 3º Para os efeitos desta Lei, especialmente no que tange à habilitação como eleitores, entendem-se por comunidade escolar das escolas públicas, conforme sua tipologia:

I – estudantes matriculados em instituição educacional da rede pública, com idade mínima de treze anos e frequência superior a cinquenta por cento das aulas no bimestre anterior;

II – estudantes matriculados em escolas técnicas e profissionais em cursos de duração não inferior a seis meses e com carga horária mínima de 180 horas, com frequência superior a cinquenta por cento das aulas no bimestre anterior;

III – estudantes matriculados na educação de jovens e adultos com frequência superior a cinquenta por cento das aulas no bimestre anterior;

IV – estudantes matriculados em cursos semestrais, com idade mínima de treze anos e frequência superior a cinquenta por cento das aulas no semestre em curso;

V – mães, pais ou responsáveis por estudantes da Rede Pública de Ensino, os quais terão direito a um voto por escola em que estejam habilitados para votar;

VI – integrantes efetivos da carreira Magistério Público do Distrito Federal em exercício na unidade escolar ou nela concorrendo a um cargo;

VII – integrantes efetivos da carreira Assistência à Educação, em exercício na unidade escolar ou nela concorrendo a um cargo;

VIII – professores contratados temporariamente pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF em exercício na unidade escolar por período não inferior a dois bimestres;

Parágrafo único. Os grupos integrantes da comunidade escolar discriminados neste artigo organizam-se em dois conjuntos compostos, respectivamente, por aqueles descritos nos incisos de I a V e aqueles constantes nos incisos de VI a VIII.

CAPÍTULO III
DA AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA
Seção I
Da Autonomia Pedagógica

Art. 4º Cada unidade escolar formulará e implementará seu projeto político-pedagógico, em consonância com as políticas educacionais vigentes e as normas e diretrizes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Parágrafo único. Cabe à unidade escolar, considerada a sua identidade e de sua comunidade escolar, articular o projeto político-pedagógico com os planos nacional e distrital de educação.

Seção II
Da Autonomia Administrativa

Art. 5º A autonomia administrativa das instituições educacionais, observada a legislação vigente, será garantida por:

I – formulação, aprovação e implementação do plano de gestão da unidade escolar;

II – gerenciamento dos recursos oriundos da descentralização financeira;

III – reorganização do seu calendário escolar nos casos de reposição de aulas.

Seção III
Da Autonomia Financeira

Art. 6º A autonomia da gestão financeira das unidades escolares de ensino público do Distrito

Federal será assegurada pela administração dos recursos pela respectiva unidade executora, nos termos de seu projeto político-pedagógico, do plano de gestão e da disponibilidade financeira nela alocada, conforme legislação vigente.

§ 1º Entende-se por unidade executora a pessoa jurídica de direito privado, de fins não econômicos, que tenha por finalidade apoiar as unidades escolares ou diretorias regionais de ensino no cumprimento de suas respectivas competências e atribuições.

§ 2º Para recebimento dos recursos de que tratam o caput e o art. 7º, a presidência ou função equivalente da unidade executora deverá ser exercida pelo diretor da unidade escolar ou da diretoria regional de ensino apoiada.

Art. 7º Constituem recursos das unidades executoras das unidades escolares os repasses e descentralizações de recursos financeiros, as doações e subvenções que lhes forem concedidas pela União, pelo Distrito Federal, por pessoas físicas e jurídicas, entidades públicas, associações de classe e entes comunitários.

Parágrafo único. Serão garantidos e criados, no prazo máximo de noventa dias, mecanismos de fortalecimento de controle social sobre a destinação e a aplicação de recursos públicos e sobre ações do governo na educação.

Art. 8º Para garantir a implementação da gestão democrática, a SEDF regulamentará, em normas específicas, a descentralização de recursos necessários à administração das unidades escolares.

Parágrafo único. As transferências de recursos financeiros às unidades escolares e diretorias regionais de ensino, por meio de suas respectivas unidades executoras, terão seus critérios e valores publicados por meio do sítio da SEDF na internet, pelo Diário Oficial do Distrito Federal e por jornal de circulação local.

CAPÍTULO IV
DA GESTÃO DEMOCRÁTICA
Seção I
Das Disposições Iniciais

Art. 9º A Gestão Democrática será efetivada por intermédio dos seguintes mecanismos de participação, a ser regulamentados pelo Poder Executivo:

I – órgãos colegiados:
a) Conferência Distrital de Educação
b) Fórum Distrital de Educação;
c) Conselho de Educação do Distrito Federal;
d) Assembleia Geral Escolar;
e) Conselho Escolar;
f) Conselho de Classe;
g) grêmio estudantil;

II – direção da unidade escolar.

Seção II
Dos Órgãos Colegiados
Subseção I
Da Conferência Distrital de Educação

Art. 10. A Conferência Distrital de Educação constitui-se em espaço de debate, mobilização, pactuação e formulação das políticas de educação, com vistas aos seguintes objetivos:

I – propor políticas educacionais de forma articulada;

II – institucionalizar política de gestão participativa, democrática e descentralizada;

III – propor políticas educacionais que garantam a qualidade social da educação, o acesso e a permanência na escola, a progressão e a conclusão dos estudos com sucesso;

IV – estruturar políticas educacionais que fomentem o desenvolvimento social sustentável, a diversidade cultural e a inclusão social;

V – implementar política de valorização dos profissionais da educação.

Parágrafo único. Da Conferência Distrital de Educação participarão estudantes, pais de alunos, agentes públicos e representantes de entidades da sociedade civil.

Art. 11. A Conferência Distrital de Educação debaterá o projeto do Plano Decenal de Educação do Distrito Federal, a ser encaminhado para apreciação pelo Poder Legislativo, nos termos do

Plano Nacional de Educação, com a finalidade de definir objetivos, diretrizes e metas para a educação no Distrito Federal.

Parágrafo único. A Conferência Distrital de Educação, que precederá a Conferência Nacional de Educação, será organizada por comissão instituída especificamente para este fim, pela SEDF, a qual contará com a participação de agentes públicos e entidades da sociedade civil e terá sua programação, temário e metodologia definidos em regimento interno.

Subseção II
Do Fórum Distrital de Educação

Art. 12. O Fórum Distrital de Educação, de caráter permanente, nos moldes do Fórum Nacional de Educação, tem a finalidade de acompanhar e avaliar a implementação das políticas públicas de educação no âmbito do Distrito Federal.

Art. 13. A SEDF coordenará as atividades do Fórum Distrital de Educação e garantirá os recursos necessários para realização de seus trabalhos.

Subseção III
Do Conselho de Educação do Distrito Federal

Art. 14. O Conselho de Educação do Distrito Federal é órgão consultivo-normativo de deliberação coletiva e de assessoramento superior à SEDF, com a atribuição de definir normas e diretrizes para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, bem como de orientar, fiscalizar e acompanhar o ensino das redes pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal.

Art. 15. O Conselho de Educação do Distrito Federal disporá sobre sua organização e funcionamento em regimento interno a ser aprovado pelo Poder Executivo.

Art. 16. O Conselho de Educação do Distrito Federal, composto por pessoas de notório saber e probidade, com ampla experiência em matéria de educação, será constituído por dezesseis conselheiros designados pelo Governador do Distrito Federal, observada a necessária representação dos níveis de ensino e a participação de representantes dos sistemas de ensino público e privado, sendo:

I – oito representantes da SEDF, dos quais quatro serão indicados pelo Secretário de Estado de Educação e quatro serão natos, conforme disposto a seguir:

a) titular da subsecretaria ou unidade equivalente responsável pela formulação das diretrizes pedagógicas para a implementação de políticas públicas da educação básica;

b) titular da subsecretaria ou unidade equivalente responsável pela formulação das diretrizes para o planejamento do Sistema de Ensino do Distrito Federal e a implementação da avaliação educacional desse Sistema;

c) titular da subsecretaria ou unidade equivalente responsável pela formação continuada dos profissionais de educação;

d) titular da unidade responsável pela inspeção, pelo acompanhamento e pelo controle da aplicação da legislação educacional específica do Sistema de Ensino do Distrito Federal;

II – oito representantes da comunidade acadêmica e escolar e de entidades representativas dos profissionais da educação, indicados pelas respectivas instituições, observado o disposto a seguir:

a) um representante de instituição pública federal de ensino superior;

b) um representante de instituição pública federal de educação tecnológica;

c) um representante de entidade sindical representativa dos servidores da carreira Magistério Público do Distrito Federal;

d) um representante de entidade sindical representativa dos servidores da carreira Assistência à Educação Pública do Distrito Federal;

e) um representante de entidade sindical representativa dos professores em estabelecimentos particulares de ensino do Distrito Federal;

f) um representante de entidade sindical representativa das escolas particulares do Distrito Federal;

g) um representante de entidade representativa dos estudantes secundaristas do Distrito Federal;

h) um representante de entidade sindical representativa das instituições privadas de educação superior.

Art. 17. Os conselheiros terão mandato de quatro anos, permitida uma única recondução consecutiva, por igual período, excetuando-se os membros natos, cujo mandato terá duração igual ao período de investidura no cargo executivo.

§ 1º Haverá renovação de metade do Conselho a cada dois anos.

§ 2º Em caso de vacância, será nomeado novo conselheiro para completar o período restante do mandato.

§ 3º O mandato do conselheiro escolar será considerado extinto em caso de renúncia expressa ou tácita, configurada esta última pelo não comparecimento a seis reuniões no período de doze meses.

Art. 18. O Conselho de Educação do Distrito Federal será presidido por um de seus membros, eleito por seus pares para mandato de dois anos, sem possibilidade de reeleição para o período subsequente.

Art. 19. As deliberações do Conselho serão tomadas pela maioria simples dos votos, presente a maioria dos conselheiros empossados e em exercício, salvo nos casos em que o regimento interno do Conselho de Educação do Distrito Federal exija quórum superior.

Art. 20. O Conselho de Educação se reunirá, ordinariamente, uma vez por semana e, extraordinariamente, quando necessário, por convocação:

I – de seu presidente;

II– do Secretário de Educação;

III – da maioria absoluta de seus membros.

Subseção IV
Da Assembleia Geral Escolar

Art. 21. A Assembleia Geral Escolar, instância máxima de participação direta da comunidade escolar, abrange todos os segmentos escolares e é responsável por acompanhar o desenvolvimento das ações da escola.

Art. 22. A Assembleia Geral Escolar se reunirá ordinariamente a cada seis meses, ou extraordinariamente, sempre que a comunidade escolar indicar a necessidade de ampla consulta sobre temas relevantes, mediante convocação:

I – de integrantes da comunidade escolar, na proporção de dez por cento da composição de cada segmento;

II – do Conselho Escolar;

III – do diretor da unidade escolar.

§ 1º O edital de convocação da Assembleia Geral Escolar será elaborado e divulgado amplamente pelo Conselho Escolar, com antecedência mínima de três dias úteis no caso das reuniões extraordinárias e de quinze dias no caso das ordinárias.

§ 2º As normas gerais de funcionamento da Assembleia Geral Escolar, inclusive o quórum de abertura dos trabalhos e o de deliberação, serão estabelecidas pela SEDF.

§ 3º Na ausência de Conselho Escolar constituído, as competências previstas no § 1º recairão sobre a direção da unidade escolar.

Art. 23. Compete à Assembleia Geral Escolar:

I – conhecer do balanço financeiro e do relatório findo e deliberar sobre eles;

II – avaliar semestralmente os resultados alcançados pela unidade escolar;

III – discutir e aprovar, motivadamente, a proposta de exoneração de diretor ou vice-diretor das unidades escolares, obedecidas as competências e a legislação vigente;

IV – apreciar o regimento interno da unidade escolar e deliberar sobre ele, em assembleia especificamente convocada para este fim, conforme legislação vigente;

V – aprovar ou reprovar a prestação de contas dos recursos repassados à unidade escolar, previamente ao encaminhamento devido aos órgãos de controle;

VI – resolver, em grau de recurso, as decisões das demais instâncias deliberativas da unidade escolar;

VII – convocar o presidente do Conselho Escolar e a equipe gestora, quando se fizer necessário;

VIII – decidir sobre outras questões a ela remetidas.

Parágrafo único. As decisões e os resultados da Assembleia Geral Escolar serão registrados em ata e os encaminhamentos decorrentes serão efetivados pelo Conselho Escolar, salvo disposição em contrário.

Subseção V
Do Conselho Escolar

Art. 24. Em cada instituição pública de ensino do Distrito Federal, funcionará um Conselho Escolar, órgão de natureza consultiva, fiscalizadora, mobilizadora, deliberativa e representativa da comunidade escolar, regulamentado pela SEDF.

Parágrafo único. O Conselho Escolar será composto por, no mínimo, cinco e, no máximo, vinte e um conselheiros, conforme a quantidade de estudantes da unidade escolar, de acordo com o Anexo Único desta Lei.

Art. 25. Compete ao Conselho Escolar, além de outras atribuições a serem definidas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal:

I – elaborar seu regimento interno;

II – analisar, modificar e aprovar o plano administrativo anual elaborado pela direção da unidade escolar sobre a programação e a aplicação dos recursos necessários à manutenção e à conservação da escola;

III – garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da unidade escolar;

IV – divulgar, periódica e sistematicamente, informações referentes ao uso dos recursos financeiros, à qualidade dos serviços prestados e aos resultados obtidos;

V – atuar como instância recursal das decisões do Conselho de Classe, nos recursos interpostos por estudantes, pais ou representantes legalmente constituídos e por profissionais da educação;

VI – estabelecer normas de funcionamento da Assembleia Geral e convocá-la nos termos desta Lei;

VII – estruturar o calendário escolar, no que competir à unidade escolar, observada a legislação vigente;

VIII – fiscalizar a gestão da unidade escolar;

IX – promover, anualmente, a avaliação da unidade escolar nos aspectos técnicos, administrativos e pedagógicos;

X – analisar e avaliar projetos elaborados ou em execução por quaisquer dos segmentos que compõem a comunidade escolar;

XI – intermediar conflitos de natureza administrativa ou pedagógica, esgotadas as possibilidades de solução pela equipe escolar;

XII – propor mecanismos para a efetiva inclusão, no ensino regular, de alunos com deficiência;

XIII – debater indicadores escolares de rendimento, evasão e repetência e propor estratégias que assegurem aprendizagem significativa para todos.

§ 1º Em relação aos aspectos pedagógicos, serão observados os princípios e as disposições constitucionais, os pareceres e as resoluções dos órgãos normativos federal e distrital e a legislação do Sistema de Ensino do Distrito Federal.

§ 2º Quando se tratar de deliberação que exija responsabilidade civil ou criminal, os estudantes no exercício da função de conselheiro escolar serão representados, no caso dos menores de dezesseis anos, ou assistidos, em se tratando de menores de dezoito anos e maiores de dezesseis anos, por seus pais ou responsáveis, devendo comparecer às reuniões tanto os representados ou assistidos como os representantes ou assistentes.

Art. 26. Os membros do Conselho Escolar serão eleitos por todos os membros da comunidade escolar habilitados conforme o art. 3º, em voto direto, secreto e facultativo, uninominalmente, observado o disposto nesta Lei.

§ 1º As eleições para representantes dos segmentos da comunidade escolar para integrar o Conselho Escolar se realizarão ao final do primeiro bimestre letivo, sendo organizadas e coordenadas pelas comissões central e local referidas no art. 48.

§ 2º Poderão se candidatar à função de conselheiro escolar os membros da comunidade escolar relacionados no art. 3º, I a VII.

Art. 27. O Diretor da unidade escolar integrará o Conselho Escolar como membro nato.

Parágrafo único. Nas ausências e impedimentos no Conselho Escolar, o diretor será substituído pelo vice-diretor ou, não sendo isto possível, por outro membro da equipe gestora.

Art. 28. O mandato de conselheiro escolar será de três anos, permitida uma reeleição consecutiva.

Art. 29. O exercício do mandato de conselheiro escolar será considerado serviço público relevante e não será remunerado.

Art. 30. O Conselho Escolar elegerá, dentre seus membros, presidente, vice-presidente e secretário, os quais cumprirão tarefas específicas definidas no regimento interno do colegiado, não podendo a escolha para nenhuma dessas funções recair sobre membros da equipe gestora da unidade escolar.

Parágrafo único. Compete ao presidente do Conselho Escolar dirigir a Assembleia Geral Escolar.

Art. 31. O Conselho Escolar se reunirá, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, a qualquer tempo, por convocação:

I – do presidente;

II – do diretor da unidade escolar;

III – da maioria de seus membros.

§ 1º Para instalação das reuniões do Conselho Escolar, será exigida a presença da maioria de seus membros.

§ 2º As reuniões do Conselho Escolar serão convocadas com antecedência mínima de quarenta e oito horas.

§ 3º As reuniões do Conselho Escolar serão abertas, com direito a voz, mas não a voto, a todos os que trabalham, estudam ou têm filho matriculado na unidade escolar, a profissionais que prestam atendimento à escola, a membros da comunidade local, a movimentos populares organizados, a entidades sindicais e ao grêmio estudantil.

Art. 32. A vacância da função de conselheiro se dará por renúncia, aposentadoria, falecimento, desligamento da unidade de ensino, alteração na composição da equipe gestora ou destituição, sendo a função vacante assumida pelo candidato com votação imediatamente inferior à daquele eleito com menor votação no respectivo segmento.

§ 1º O não comparecimento injustificado de qualquer conselheiro a três reuniões ordinárias consecutivas ou a cinco alternadas implicará vacância da função.

§ 2º Ocorrerá destituição de conselheiro por deliberação da Assembleia Geral Escolar, em decisão motivada, garantindo-se a ampla defesa e o contraditório.

§ 3º As hipóteses previstas nos §§ 1º e 2º não se aplicam aos conselheiros natos.

Art. 33. Caso a instituição escolar não conte com estudantes que preencham a condição de elegibilidade, as respectivas vagas no Conselho serão destinadas ao segmento dos pais e mães de alunos.

Parágrafo único. A comunidade escolar das unidades que atendem estudantes com deficiência envidará todos os esforços para assegurar-lhes a participação, e de seus pais ou responsáveis, como candidatos ao Conselho Escolar.

Art. 34. Os profissionais de educação investidos em cargos de conselheiros escolares, em conformidade com as normas de remanejamento e distribuição de carga horária e ressalvados os casos de decisão judicial transitada em julgado ou após processo administrativo disciplinar na forma da legislação vigente, terão assegurada a sua permanência na unidade escolar pelo período correspondente ao exercício do mandato e um ano após seu término.

Subseção VI
Do Conselho de Classe

Art. 35. O Conselho de Classe é órgão colegiado integrante da gestão democrática e se destina a acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e de aprendizagem, havendo tantos conselhos de classe quantas forem às turmas existentes na escola.

§ 1º O Conselho de Classe será composto por:

I – todos os docentes de cada turma e representante da equipe gestora, na condição de conselheiros natos;

II – representante dos especialistas em educação;

III – representante da carreira Assistência à Educação;

IV – representante dos pais ou responsáveis;

V – representante dos alunos a partir do 6º ano ou primeiro segmento da educação de jovens e adultos, escolhidos por seus pares, garantida a representatividade dos alunos de cada uma das turmas;

VI – representantes dos serviços de apoio especializado, em caso de turmas inclusivas.

§ 2º O Conselho de Classe se reunirá, ordinariamente, uma vez a cada bimestre e, extraordinariamente, a qualquer tempo, por solicitação do diretor da unidade escolar ou de um terço dos membros desse colegiado.

§ 3º Cada unidade escolar elaborará as normas de funcionamento do Conselho de Classe em conformidade com as diretrizes da SEDF.

Subseção VII
Dos Grêmios Estudantis

Art. 36. As instituições educacionais devem estimular e favorecer a implementação e o fortalecimento de grêmios estudantis, como forma de desenvolvimento da cidadania e da autonomia dos estudantes e como espaço de participação estudantil na gestão escolar.

Parágrafo único. A organização e o funcionamento do grêmio escolar serão estabelecidos em estatuto, a ser aprovado pelo segmento dos estudantes da respectiva unidade escolar.

CAPÍTULO V
DA DIREÇÃO ELEITA PELA COMUNIDADE ESCOLAR

Art. 37. A direção das instituições educacionais será desempenhada pela equipe gestora composta por diretor e vice-diretor, supervisores e chefe de secretaria, conforme a modulação de cada escola, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, respeitadas as disposições legais.

Art. 38. A escolha do diretor e do vice-diretor será feita mediante eleição, por voto direto e secreto, vedado o voto por representação, sendo vitoriosa a chapa que alcançar a maior votação, observado o disposto no art. 51.

Parágrafo único. O processo eleitoral obedecerá às seguintes etapas:

I – inscrição das chapas e divulgação dos respectivos Planos de Trabalho para Gestão da Escola junto à comunidade escolar;

II – eleição, pela comunidade escolar;

III – nomeação pelo Governador do Distrito Federal;

IV – participação dos eleitos em curso de gestão escolar oferecido pela SEDF, visando à qualificação para o exercício da função, exigida frequência mínima de setenta e cinco por cento.

Art. 39. O plano de trabalho de que trata o art. 38, parágrafo único, I, é condição indispensável à habilitação dos candidatos às eleições de diretor e vice-diretor e será defendido pelas chapas, perante a comunidade escolar, em sessão pública convocada pela Comissão Eleitoral Local.

Parágrafo único. O Plano de Trabalho para a Gestão da Escola deve explicitar os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros prioritários para a gestão dos candidatos e destacar os objetivos e as metas para melhoria da qualidade da educação, bem como as estratégias para preservação do patrimônio público e para a participação da comunidade no cotidiano escolar, na gestão dos recursos financeiros e no acompanhamento e na avaliação das ações pedagógicas.

Art. 40. Poderá concorrer aos cargos de diretor ou de vice-diretor o servidor ativo da carreira Magistério

Público do Distrito Federal ou da Carreira Assistência à Educação Pública do Distrito Federal que comprove:

I – ter experiência no sistema de educação pública do Distrito Federal, como servidor efetivo, há, no mínimo, três anos e estar em exercício em unidade escolar vinculada à Diretoria Regional de Ensino na qual concorrerá;

II – no caso de professor, ter, no mínimo, três anos de exercício;

III – no caso de especialista em educação, ter, no mínimo, três anos de exercício em unidade escolar na condição de servidor efetivo;

IV – no caso de profissional da carreira Assistência à Educação, ter, no mínimo, três anos de exercício em unidade escolar na condição de servidor efetivo;

V – ter disponibilidade para o cumprimento do regime de quarenta horas semanais, com dedicação exclusiva para o exercício do cargo a que concorre;

VI – ser portador de diploma de curso superior ou formação tecnológica em áreas afins às carreiras Assistência à Educação ou Magistério Público do Distrito Federal;

VII – ter assumido o compromisso de, após a investidura no cargo de diretor ou vice-diretor, frequentar o curso de gestão escolar de que trata o art. 60.

§ 1º A candidatura a cargo de diretor ou de vice-diretor fica restrita, em cada eleição, a uma única unidade escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, na qual o servidor esteja atuando ou já tenha atuado.

§ 2º Ao menos um dos candidatos da chapa deverá ser professor da carreira Magistério Público do Distrito Federal, com pelo menos três anos em regência de classe.

§ 3º Não serão considerados habilitados os candidatos que se encontram na situação descrita no art. 1º, I, e, itens 1 a 10, f, g e h, da Lei Complementar federal nº 64, de 18 de maio de 1990.

Art. 41. Os diretores e vice-diretores eleitos nos termos desta Lei terão mandato de três anos, o qual se iniciará no dia 2 de janeiro do ano seguinte ao da eleição, permitida reeleição para um único período subsequente.

Art. 42. Em caso de vacância do cargo, substituirão o diretor, sucessivamente, o vice-diretor e o servidor que vier a ser indicado pelo Conselho Escolar para este fim.

Parágrafo único. Vagando os cargos de diretor e vice-diretor antes de completados dois terços do mandato, será convocada nova eleição pela SEDF, no prazo de vinte dias, na forma desta Lei, e os eleitos completarão o período dos antecessores.

Art. 43. A exoneração do diretor ou do vice-diretor somente poderá ocorrer motivadamente após processo administrativo, nos termos da lei que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos, assegurado o contraditório e a ampla defesa.

§ 1º O diretor e o vice-diretor terão a exoneração recomendada ao Governador do Distrito Federal, após deliberação de Assembleia Geral Escolar convocada pelo Conselho Escolar para este fim específico a partir de requerimento encaminhado ao presidente do Conselho, com assinatura de, no mínimo, cinquenta por cento dos representantes de cada um dos segmentos da comunidade escolar no colegiado.

§ 2º A Assembleia Geral Escolar de que trata o § 1º será realizada quinze dias após o recebimento do requerimento, sendo de maioria absoluta de cada um dos dois segmentos da comunidade escolar o quórum para a abertura dos trabalhos, e de maioria simples o quórum para deliberação.

Art. 44. Na hipótese de inexistência de candidato devidamente habilitado para compor chapa a fim de concorrer à eleição, a direção da unidade escolar será indicada pela SEDF, devendo o processo eleitoral ser repetido em até cento e oitenta dias e a direção eleita nesta hipótese exercer o restante do mandato.

Parágrafo único. Caso a unidade escolar não atinja o quórum mínimo na segunda tentativa de eleição, a equipe indicada pela SEDF deverá dirigir a unidade pelo restante do mandato.

Art. 45. Para cada unidade escolar recém-instalada, serão designados pela SEDF servidores para o exercício dos cargos de diretor e vice-diretor, devendo o processo eleitoral ser realizado em até cento e oitenta dias e a direção eleita nesta hipótese exercer o restante do mandato até a posse dos candidatos eleitos na eleição geral seguinte.

Parágrafo único. Na hipótese de criação de unidade escolar em ano de eleições gerais para diretor e vice-diretor, a equipe indicada na forma do caput permanecerá até a posse dos candidatos eleitos naquele processo eleitoral.

CAPÍTULO VI
DO PROCESSO ELEITORAL

Art. 46. As eleições para Conselho Escolar e para diretor e vice-diretor das instituições educacionais, que ocorrerão no mês de novembro, serão convocadas pela SEDF por meio de edital publicado na imprensa oficial e terão ampla divulgação.

Art. 47. O processo eleitoral, que terá regulamentação única para toda a Rede Pública de Ensino, será coordenado por Comissão Eleitoral Central, designada pela SEDF e assim constituída:

I – quatro representantes da SEDF;

II – um representante da entidade representativa dos servidores da carreira Magistério Público do Distrito Federal;

III – um representante da entidade representativa dos servidores da carreira Assistência à Educação Pública do Distrito Federal;

IV – um representante do segmento de pais, mães ou responsáveis por estudantes;

V – um representante de entidade representativa dos estudantes secundaristas do Distrito Federal.

§ 1º Não poderão compor comissão eleitoral candidatos a conselheiro escolar, a diretor ou a vice-diretor de instituições educacionais.

§ 2º São atribuições da Comissão Eleitoral Central, além das previstas na regulamentação desta Lei:

I – estabelecer a regulamentação única de que trata o caput e acompanhar sua implementação;

II – organizar o pleito;

III – atuar como instância recursal das decisões das Comissões Eleitorais Locais.

Art. 48. Em cada unidade escolar haverá uma Comissão Eleitoral Local constituída paritariamente por representantes da comunidade escolar, com as seguintes atribuições:

I – inscrever os candidatos;

II – organizar as apresentações e debates dos Planos de Trabalho para a Gestão da Escola;

III – divulgar edital com lista de candidatos, data, horário, local de votação e prazos para apuração e para recursos;

IV – designar mesários e escrutinadores, credenciar fiscais indicados pelos respectivos candidatos ou chapas concorrentes e providenciar a confecção de cédulas eleitorais;

V – cumprir e fazer cumprir as normas estabelecidas no regimento eleitoral;

VI – homologar as listas a que se refere o art. 49 desta Lei.

Parágrafo único. O Conselho Escolar designará os integrantes da Comissão Eleitoral Local.

Art. 49. Os eleitores de cada segmento constarão de lista elaborada pela secretaria escolar, a qual será encaminhada às comissões eleitorais e, quando solicitado, ao Conselho Escolar.

§ 1º A lista de que trata o caput será tornada pública pela Comissão Eleitoral Local, em prazo não inferior a vinte dias da data da eleição.

§ 2º Os pais, mães ou responsáveis habilitados votarão independentemente de os seus filhos terem votado.

Art. 50. O quórum para eleição de diretor e vice-diretor e Conselho Escolar em cada unidade escolar será de:

I – cinquenta por cento para o conjunto constituído pelos eleitores integrantes da carreira Magistério Público do Distrito Federal, da carreira Assistência à Educação Pública do Distrito Federal e dos professores contratados temporariamente, conforme o art. 3º, VI a VIII;

II – dez por cento para o conjunto constituído pelos eleitores integrantes dos segmentos dos estudantes e dos pais, mães ou responsáveis, conforme o art. 3º, I a V.

§ 1º Não atingido o quórum para a eleição de diretor e vice-diretor, a unidade escolar terá sua direção indicada pela SEDF e nova eleição será realizada em até cento e oitenta dias.

§ 2º Realizada nova eleição nos termos do § 1º e persistindo a falta de quórum, a SEDF indicará a direção da unidade escolar que exercerá o restante do mandato.

§ 3º Não atingido o quórum para a eleição do Conselho Escolar, a SEDF organizará nova eleição em até cento e oitenta dias, repetindo-se o procedimento tantas vezes quantas forem necessárias, ressalvado o ano em que ocorrerem eleições gerais nos termos desta Lei.

Art. 51. Nas eleições para diretor e vice-diretor e para Conselho Escolar, os votos serão computados, paritariamente, da seguinte forma:

I – cinquenta por cento para o conjunto constituído pelos integrantes efetivos das carreiras Magistério Público do Distrito Federal e Assistência à Educação Pública do Distrito Federal e professores contratados temporariamente, conforme o art. 3º, VI a VIII;

II – cinquenta por cento para o conjunto constituído pelo segmento dos estudantes e dos pais, mães ou responsáveis por estudantes, conforme o art. 3º, I a V.

Art. 52. Na hipótese de empate, terá precedência:

I – a chapa em que o candidato a diretor apresentar maior tempo de efetivo exercício na unidade escolar para a qual esteja concorrendo;

II – o candidato à vaga de conselheiro escolar que contar com mais tempo como integrante na respectiva comunidade escolar.

Parágrafo único. Persistindo o empate, terá precedência o candidato mais idoso.

Art. 53. Durante o período de campanha eleitoral, são vedados:

I – propaganda de caráter político-partidário;

II – atividades de campanha antes do tempo estipulado pela Comissão Eleitoral Central;

III – distribuição de brindes ou camisetas;

IV – remuneração ou compensação financeira de qualquer natureza;

V – ameaça, coerção ou qualquer forma de cerceamento de liberdade.

Art. 54. Sem prejuízo das demais sanções cabíveis previstas na legislação, o descumprimento das vedações dispostas no art. 53 será punido com as seguintes sanções:

I – advertência escrita, no caso previsto no inciso II;

II – suspensão das atividades de campanha por até cinco dias, no caso previsto no inciso III;

III – perda da prerrogativa de que trata o art. 62, no caso de reincidência das condutas previstas nos incisos II e III;

IV – exclusão do processo eleitoral corrente, nos casos previstos nos incisos I e IV e na reincidência das condutas previstas nos incisos II e III, na hipótese de a sanção prevista no inciso III deste artigo já ter sido aplicada;

V – proibição de participar, como candidato, dos processos eleitorais de que trata esta Lei por período de seis anos no caso previsto no inciso V.

§ 1º As sanções previstas nos incisos I e II serão aplicadas pela Comissão Eleitoral Local a que se refere o art. 48 e as sanções previstas nos incisos de III a V serão aplicadas pela Comissão Eleitoral Central.

§ 2º Das sanções aplicadas pela Comissão Eleitoral Local caberá recurso à Comissão Eleitoral Central.

§ 3º Das sanções aplicadas pela Comissão Eleitoral Central caberá recurso ao Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal.

§ 4º Os recursos serão recebidos com efeito suspensivo e serão analisados e julgados no prazo máximo de três dias úteis.

CAPÍTULO VII
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 55. Esta Lei aplica-se a todas as instituições educacionais, de todos os níveis, mantidas pela SEDF, inclusive a Escola da Natureza, a Escola de Meninas e Meninos do Parque, a Escola do Parque da Cidade, as Escolas Parques, os Centros Interescolares de Línguas e outras escolas de modalidades especiais, preservadas as especificidades dessas instituições, na forma do regulamento.

Art. 56. Até seis meses após a publicação da lei que instituir o Plano Nacional de Educação, realizar-se-á a Conferência Distrital de Educação.

Art. 57. Na primeira investidura de membros do Conselho de Educação do Distrito Federal após a regulamentação desta Lei, metade dos conselheiros representantes do Poder Executivo, excetuados os membros natos, e metade dos demais conselheiros cumprirão mandato de dois anos.

Parágrafo único. A primeira investidura ocorrerá após o término do mandato dos atuais conselheiros.

Art. 58. O Poder Executivo encaminhará à Câmara Legislativa do Distrito Federal, no prazo de cento e oitenta dias, projeto de lei definindo as competências do Conselho de Educação do Distrito Federal.

Art. 59. A SEDF promoverá ampla divulgação dos processos eletivos.

Art. 60. A SEDF oferecerá cursos de qualificação de, no mínimo, cento e oitenta horas aos diretores e vice-diretores eleitos, considerando os aspectos políticos, administrativos, financeiros, pedagógicos, culturais e sociais da educação no Distrito Federal.

Art. 61. A SEDF oferecerá curso de formação aos conselheiros escolares, conforme previsão do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do Ministério da Educação ou de outra ação criada para este fim.

Art. 62. Nas quatro semanas que antecederem o pleito eleitoral, o candidato da carreira Magistério Público do Distrito Federal será liberado por dois horários de coordenação pedagógica por semana, e o da carreira Assistência à Educação do Distrito Federal será liberado de metade da sua jornada diária de trabalho duas vezes por semana.

Art. 63. Os candidatos em regência de classe, em função administrativa ou de gestão serão liberados de suas atividades vinte e quatro horas antes do pleito eleitoral.

Art. 64. O primeiro processo eleitoral para escolha dos dirigentes escolares deverá ocorrer até seis meses após a publicação desta Lei, e os seguintes ocorrerão sempre no mês de novembro do ano de realização das eleições de que trata esta Lei.

§ 1º A posse dos eleitos no pleito de que trata o caput ocorrerá até trinta dias após a homologação dos resultados pelo Secretário de Estado de Educação.

§ 2º O mandato dos primeiros diretores, vice-diretores e membros dos Conselhos Escolares eleitos com base nesta Lei se encerrará em dezembro de 2013, e a eleição para o mandato seguinte ocorrerá no mês de novembro de 2013

§ 3º A direção das instituições educacionais coordenará o processo de formação da Comissão

Eleitoral Local para o primeiro processo eleitoral, observado o disposto no art. 48.

§ 4º As eleições para diretor e vice-diretor, bem como para o Conselho Escolar, deverão ser realizadas em dias letivos.

§ 5º As eleições dos Centros de Línguas e Escolas Parques serão realizadas na escola de origem do estudante.

Art. 65. O Conselho de Educação do Distrito Federal, no prazo de cento e oitenta dias a contar da publicação desta Lei, promoverá a adequação de suas resoluções à legislação vigente.

Art. 66. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 67. Revogam-se as disposições em contrário, especialmente a Lei nº 2.383, de 20 de maio de 1989, e os arts. 1º a 23 e 27 a 30 da Lei nº 4.036, de 25 de outubro de 2007.

Brasília, 07 de fevereiro de 2012
124º da República e 52º de Brasília
AGNELO QUEIROZ

4 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA ESCOLAR (CONSERVADORAS E TRANSFORMADORAS).

As tendências pedagógicas brasileiras foram muito influenciadas pelo momento cultural e político da sociedade, pois foram levadas à luz graças aos movimentos sociais e filosóficos. Essas formaram a prática pedagógica do país.

Os professores Saviani (1997) e Libâneo (1990) propõem a reflexão sobre as tendências pedagógicas. Mostrando que as principais tendências pedagógicas usadas na educação brasileira se dividem em duas grandes linhas de pensamento pedagógico. Elas são: Tendências Liberais e Tendências Progressistas.

Os professores devem estudar e se apropriar dessas tendências, que servem de apoio para a sua prática pedagógica. Não se deve usar uma delas de forma isolada em toda a sua docência. Mas, deve-se procurar analisar cada uma e ver a que melhor convém ao seu desempenho acadêmico, com maior eficiência e qualidade de atuação. De acordo com cada nova situação que surge, usa-se a tendência mais adequada. E observa-se que hoje, na prática docente, há uma mistura dessas tendências.

Deste modo, seguem as explicações das características de cada uma dessas formas de ensino. Porém, ao analisá-las, deve-se ter em mente que uma tendência não substitui totalmente a anterior, mas ambas conviveram e convivem com a prática escolar.

Pedagogia liberal

O termo liberal não tem o sentido de "avançado", "democrático", "aberto", como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificação do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada *sociedade de classes*. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.

A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada. Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência.

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar.

Na tendência tradicional, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual.

A tendência *liberal renovada* acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A educação é a vida presente, é a parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valorize a autoeducação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo. A tendência liberal renovada apresenta-se, entre nós, em duas versões distintas: a *renovada progressivista*, ou *pragmatista*, principalmente na forma difundida pelos pioneiros da educação nova, entre os quais se destaca Anísio Teixeira (deve-se destacar, também a influência de Montessori, Decroly e, de certa forma, Piaget); a *renovada não-diretiva* orientada para os objetivos de auto realização (desenvolvimento pessoal) e para as relações interpessoais, na formulação do psicólogo norte-americano Carl Rogers.

A tendência *liberal tecnicista* subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão-de-obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o *conteúdo* da realidade, mas as técnicas (*forma*) de descoberta e aplicação. A tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência. Ela "é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição da renda, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da 'consciência política' indispensável à manutenção do Estado autoritário". Utiliza-se basicamente do enfoque sistêmico, da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento.

Tendência liberal tradicional

Papel da escola - A atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino mais profissionalizante.

Conteúdos de ensino - São os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades. As matérias de estudo visam preparar o aluno para a vida, são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação. Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual, razão pela qual a pedagogia tradicional é criticada como intelectualista e, às vezes, como enciclopédica.

Métodos - Baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demostração. Tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo professor, observados os seguintes passos: a) preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar interesse); b) apresentação (realce de pontos-chaves, demonstração); c) associação (combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração); d) generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada); e) aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios). A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos.

Relacionamento professor-aluno - Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.

Pressupostos de aprendizagem - A ideia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança é acompanhada de uma outra: a de que a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida. Os programas, então, devem ser dados numa progressão lógica, estabelecida pelo adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. A aprendizagem, assim, é receptiva e mecânica, para o que se recorre frequentemente à coação. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. A transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores. A avaliação se dá por verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercício de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O esforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelos aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificações).

Manifestações na prática escolar - A pedagogia liberal tradicional é viva e atuante em nossas escolas. Na descrição apresentada aqui se incluem as escolas religiosas ou leigas que adotam uma orientação clássico-humanista ou uma orientação humano-científica, sendo que esta se aproxima mais do modelo de escola predominante em nossa história educacional.

Tendência liberal renovada progressivista

Papel da escola - A finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Todo ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de uma consequente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais. À escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente.

Conteúdos de ensino - Como o conhecimento resulta da ação a partir dos interesses e necessidades, os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. Dá-se, portanto, muito mais valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. Trata-se de "aprender a aprender", ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito.

Método de ensino - A ideia de "aprender fazendo" está sempre presente. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas. Embora os métodos variem, as escolas ativas ou novas (Dewey, Montessori, Decroly, Cousinet e outros) partem sempre de atividades adequadas à natureza do aluno e às etapas do seu desenvolvimento. Na maioria delas, acentua-se a importância do trabalho em grupo não apenas como técnica, mas como condição básica do desenvolvimento mental. Os passos básicos do método ativo são: a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida.

Relacionamento professor-aluno - Não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela. A disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal; assim, aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo. Para se garantir um clima harmonioso dentro da sala de aula é indispensável um relacionamento positivo entre professores e alunos, uma forma de instaurar a "vivência democrática" tal qual deve ser a vida em sociedade.

Pressupostos de aprendizagem - A motivação depende da força de estimulação do problema e das disposições internas e interesses do aluno. Assim, aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma autoaprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador. É retido o que se incorpora à atividade do aluno pela descoberta pessoal; o que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações. A avaliação é fluida e tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor.

Manifestações na prática escolar - Os princípios da pedagogia progressivista vêm sendo difundidos, em larga escala, nos cursos de licenciatura, e muitos professores sofrem sua influência. Entretanto, sua aplicação é reduzidíssima, não somente por falta de condições objetivas como também porque se choca com uma prática pedagógica basicamente tradicional. Alguns métodos são adotados em escolas particulares, como o método Montessori, o método dos centros de interesse de Decroly, o método de projetos de Dewey. O ensino baseado na psicologia genética de Piaget tem larga aceitação na educação pré-escolar. Pertencem, também, à tendência progressivista muitas das escolas denominadas "experimentais", as "escolas comunitárias" e mais remotamente (década de 60) a "escola secundária moderna", na versão difundida por Lauro de Oliveira Lima.

Tendência liberal renovada não diretiva

Papel da escola - Acentua-se nesta tendência o papel da escola na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Todo esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo, isto é, a uma adequação pessoal ás solicitações do ambiente. Rogers4 considera que o ensino é uma atividade excessivamente valorizada; para ele os procedimentos didáticos, a competência na matéria, as aulas, livros, tudo tem muito pouca importância, face ao propósito de favorecer a pessoa um clima de autodesenvolvimento e realização pessoal, o que implica estar bem consigo próprio e com seus semelhantes. O resultado de uma boa educação é muito semelhante ao de uma boa terapia.

Conteúdos de ensino - A ênfase que esta tendência põe nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação torna secundária a transmissão de conteúdos. Os processos de ensino visam mais facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos que, no entanto, são dispensáveis.

Métodos de ensino - Os métodos usuais são dispensados, prevalecendo quase que exclusivamente o esforço do professor em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos alunos. Rogers explicita algumas das características do professor "facilitador": aceitação da pessoa do aluno, capacidade de ser confiável receptivo e ter plena convicção na capacidade de autodesenvolvimento do estudante. Sua função restringe-se a ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças. Assim, o objetivo do trabalho escolar se esgota nos processos de melhor relacionamento interpessoal, como condição para o crescimento pessoal.

Relacionamento professor-aluno - A pedagogia não diretiva propõe uma educação centrada no aluno, visando formar sua personalidade através da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes à sua natureza. O professor é um especialista em relações humanas, ao garantir o clima de relacionamento pessoal e autêntico. "Ausentar-se" é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno. Toda intervenção é ameaçadora, inibidora da aprendizagem.

Pressupostos de aprendizagem - A motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca da auto realização; é, portanto um ato interno. A motivação aumenta, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais, isto é, desenvolve a valorização do "eu". Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções; daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. Resulta que a retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao "eu", ou seja, o que não está envolvido com o "eu" não é retido e nem transferido. Portanto, a avaliação escolar perde inteiramente o sentido, privilegiando-se a auto avaliação.

Manifestações na prática escolar - Entre nós, o inspirador da pedagogia não-diretiva é C. Rogers, na verdade mais psicólogo clínico que educador. Suas ideias influenciam um número expressivo de educadores e professores, principalmente orientadores educacionais e psicólogos escolares que se dedicam ao aconselhamento. Menos recentemente, podem-se citar também tendências inspiradas na escola de Summerhill do educador inglês A. Neill.

Tendência liberal tecnicista

Papel da escola - Num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. Tal sistema social é regido por leis naturais (há na sociedade a mesma regularidade e as mesmas relações funcionais observáveis entre os fenômenos da natureza), cientificamente descobertas. Basta aplicá-las. A atividade da "descoberta" é função da educação, mas deve ser restrita aos especialistas; a "aplicação" é competência do processo educacional comum. A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. A pesquisa científica, a tecnologia educacional, a análise experimental do comportamento garantem a objetividade da prática escolar, uma vez que os objetivos instrucionais (conteúdos) resultam da aplicação de leis naturais que independem dos que a conhecem ou executam.

Conteúdos de ensino - São as informações, princípios científicos, leis etc., estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas. É matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável; os conteúdos decorrem, assim, da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade. O material instrucional encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais etc.

Métodos de ensino - Consistem nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle nas condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações. Se a primeira tarefa do professor é modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais, a principal é conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino; daí a importância da tecnologia educacional. A tecnologia educacional é a "aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, em função de resultados efetivos, utilizando uma metodologia e abordagem sistêmica abrangente". Qualquer sistema instrucional (há uma grande variedade deles) possui três componentes básicos: objetivos instrucionais operacionalizados em comportamentos observáveis e mensuráveis, procedimentos instrucionais e avaliação. As etapas básicas de um processo ensino-aprendizagem são: a) estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais; b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução; c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos. O essencial da tecnologia educacional é a programação por passos sequenciais empregada na instrução programada, nas técnicas de microensino, multimeios, módulos etc. O emprego da tecnologia instrucional na escola pública aparece nas formas de: planejamento em moldes sistêmicos, concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, operacionalização de objetivos, uso de procedimentos científicos (instrução programada, audiovisuais, avaliação etc., inclusive a programação de livros didáticos).

Relacionamento professor-aluno - São relações estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos: o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. O professor é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. O aluno é um indivíduo responsivo, não participa da elaboração do programa educacional. Ambos são espectadores frente à verdade objetiva. A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Pressupostos de aprendizagem - As teorias de aprendizagem que fundamentam a pedagogia tecnicista dizem que aprender é uma questão de modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou. Ou seja, o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter. Assim, os sistemas instrucionais visam ao controle do comportamento individual face objetivos preestabelecidos. Trata-se de um enfoque diretivo do ensino, centrado no controle das condições que cercam o organismo que se comporta. O objetivo da ciência pedagógica, a partir da psicologia, é o estudo científico do comportamento: descobrir as leis naturais que presidem as reações físicas do organismo que aprende, a fim de aumentar o controle das variáveis que o afetam. Os componentes da aprendizagem - motivação, retenção, transferência - decorrem da aplicação do comportamento operante Segundo Skinner, o comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços que ocorrem com a resposta ou após a mesma: "Se a ocorrência de um (comportamento) operante é seguida pela apresentação de um estímulo (reforçador), a probabilidade de reforçamento é aumentada". Entre os autores que contribuem para os estudos de aprendizagem destacam-se: Skinner, Gagné, Bloon e Mager.

Manifestações na prática escolar - A influência da pedagogia tecnicista remonta à 2ª metade dos anos 50 (PABAEE - Programa Brasileiro-americano de Auxílio ao Ensino Elementar). Entretanto foi introduzida mais efetivamente no final dos anos 60 com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. É quando a orientação escolanovista cede lugar à tendência tecnicista, pelo menos no nível de política oficial; os marcos de implantação do modelo tecnicista são as leis 5.540/68 e 5.692/71, que reorganizam o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus. A despeito da máquina oficial, entretanto, não há indícios seguros de que os professores da escola pública tenham assimilado a pedagogia tecnicista, pelo menos em termos de ideário. A aplicação da metodologia tecnicista (planejamento, livros didáticos programados, procedimentos de avaliação etc.) não configura uma postura tecnicista do professor; antes, o exercício profissional continua mais para uma postura eclética em torno de princípios pedagógicos assentados nas pedagogias tradicional e renovada.

Pedagogia progressista

O termo "progressista", emprestado de Snyders, é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.

A pedagogia progressista tem-se manifestado em três tendências: a *libertadora*, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; *a libertária*, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; *a crítico-social dos conteúdos* que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

As versões libertadora e libertária têm em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vívida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votações) do que aos conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular "não formal".

A tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado.

Tendência progressista libertadora

Papel da escola - Não é próprio da pedagogia libertadora falar em ensino escolar, já que sua marca é a atuação "não formal". Entretanto, professores e educadores engajados no ensino escolar vêm adotando pressupostos dessa pedagogia. Assim, quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social. Tanto a educação tradicional, denominada "bancária" - que visa apenas depositar informações sobre o aluno -, quanto a educação renovada - que pretenderia uma libertação psicológica individual - são domesticadoras, pois em nada contribuem para desvelar a realidade social de opressão. A educação libertadora, ao contrário, questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação - dai ser uma educação crítica.

Conteúdos de ensino - Denominados "temas geradores", são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos tradicionais são recusados porque cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados a partir de fora é considerada como "invasão cultural" ou "depósito de informação" porque não emerge do saber popular. Se forem necessários textos de leitura estes deverão ser redigidos pelos próprios educandos com a orientação do educador".

Em nenhum momento o inspirador e mentor da pedagogia libertador Paulo Freire, deixa de mencionar o caráter essencialmente político de sua pedagogia, o que, segundo suas próprias palavras, impede que ela seja posta em prática em termos sistemáticos, nas instituições oficiais, antes da transformação da sociedade. Daí porque sua atuação se dê mais a nível da educação extraescolar. O que não tem impedido, por outro lado, que seus pressupostos sejam adotados e aplicados por numerosos professores.

Métodos de ensino - "Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo; aquela em que os sujeitos do ato de conhecer se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido" (...) "O diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer: educador-educando e educando-educador".

Assim sendo, a forma de trabalho educativo é o "grupo de discussão a quem cabe autogerir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmico das atividades. O professor é um animador que, por princípio, deve "descer ao nível dos alunos, adaptando-se às suas características è ao desenvolvimento próprio de cada grupo. Deve caminhar "junto", intervir o mínimo indispensável, embora não se furte, quando necessário, a fornecer uma informação mais sistematizada.

Os passos da aprendizagem - Codificação-decodificação, e problematização da situação - permitirão aos educandos um esforço de compreensão do "vivido", até chegar a um nível mais crítico de conhecimento e sua realidade, sempre através da troca de experiência em torno da prática social. Se nisso consiste o conteúdo do trabalho educativo, dispensam um programa previamente estruturado, trabalhos escritos, aulas expositivas assim como qualquer tipo de verificação direta da aprendizagem, formas essas próprias da "educação bancária", portanto, domesticadoras. Entretanto admite-se a avaliação da pratica vivenciada entre educador-educandos no processo de grupo e, às vezes, a auto avaliação feita em termos dos compromissos assumidos com a pratica social.

Relacionamento professor-aluno - No diálogo, como método básico, a relação é horizontal, onde educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. O critério de bom relacionamento é a "total identificação com o povo, sem o que a relação pedagógica perde consistência". Elimina-se, por pressuposto, toda relação de autoridade, sob pena de esta inviabilizar o trabalho de conscientização, de "aproximação de consciências". Trata-se de uma "não-diretividade", mas não no sentido do professor que se ausenta (como em Rogers), mas que permanece vigilante para assegurar ao grupo um espaço humano para "dizer sua palavra" para se exprimir sem se neutralizar.

Pressupostos de aprendizagem - A própria designação de "educação problematizadora" como correlata de educação libertadora revela a força motivadora da aprendizagem. A motivação se dá a partir da codificação de uma situação-problema, da qual se toma distância para analisá-la criticamente. "Esta análise envolve o exercício da abstração, através da qual procuramos alcançar, por meio de representações da realidade concreta, a razão de ser dos fatos".

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. O que o educando transfere, em termos de conhecimento, é o que foi incorporado como resposta às situações de opressão - ou seja, seu engajamento na militância política.

Manifestações na prática escolar - A pedagogia libertadora tem como inspirador e divulgador Paulo Freire, que tem aplicado suas ideias pessoalmente em diversos países, primeiro no Chile, depois na África. Entre nós, tem exercido uma influencia expressiva nos movimentos populares e sindicatos e, praticamente, se confunde com a maior parte das experiências do que se denomina "educação popular". Há diversos grupos desta natureza que vêm atuando não somente no nível da prática popular, mas também por meio de publicações, com relativa independência em relação às ideias originais da pedagogia libertadora. Embora as formulações teóricas de Paulo Freire se restrinjam à educação de adultos ou à educação popular em geral, muitos professores vêm tentando colocá-las em prática em todos os graus de ensino formal.

Tendência progressista libertária

Papel da escola - A pedagogia libertária espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e auto gestionário. A ideia básica é introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão «contaminando» todo o sistema. A escola instituirá, com base na participação grupal, mecanismos institucionais de mudança (assembleias, conselhos, eleições, reuniões, associações etc.), de tal forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições "externas", leve para lá tudo o que aprendeu. Outra forma de atuação da pedagogia libertária, correlata á primeira, é - aproveitando a margem de liberdade do sistema - criar grupos de pessoas com princípios educativos autogestionários (associações, grupos informais, escolas autogestionários). Há, portanto, um sentido expressamente político, à medida

que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento individual somente se realiza no coletivo. A autogestão é, assim, o conteúdo e o método; resume tanto o objetivo pedagógico quanto o político. A pedagogia libertária, na sua modalidade mais conhecida entre nós, a "pedagogia institucional", pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação dominadora do Estado, que tudo controla (professores, programas, provas etc.), retirando a autonomia.

Conteúdos de ensino - As matérias são colocadas à disposição do aluno, mas não são exigidas.

É um instrumento a mais, porque importante é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo, especialmente a vivência de mecanismos de participação crítica. "Conhecimento" aqui não é a investigação cognitiva do real, para extrair dele um sistema de representações mentais, mas a descoberta de respostas as necessidades e às exigências da vida social. Assim, os conteúdos propriamente ditos são os que resultam de necessidades e interesses manifestos pelo grupo e que não são, necessária nem indispensavelmente, as matérias de estudo.

Método de ensino - É na vivência grupal, na forma de autogestão, que os alunos buscarão encontrar as bases mais satisfatórias de sua própria «instituição», graças à sua própria iniciativa e sem qualquer forma de poder. Trata-se de «colocar nas mãos dos alunos tudo o que for possível: o conjunto da vida, as atividades e a organização do trabalho no interior da escola (menos a elaboração dos programas e a decisão dos exames que não dependem nem dos docentes, nem dos alunos)". Os alunos têm liberdade de trabalhar ou não, ficando o interesse pedagógico na dependência de suas necessidades ou das do grupo.

O progresso da autonomia, excluída qualquer direção de fora do grupo, se dá num "crescendo": primeiramente a oportunidade de contatos, aberturas, relações informais entre os alunos. Em seguida, o grupo começa a se organizar, de modo que todos possam participar de discussões, cooperativas, assembleias, isto é, diversas formas de participação e expressão pela palavra; quem quiser fazer outra coisa, ou entra em acordo com o grupo, ou se retira. No terceiro momento, o grupo se organiza de forma mais efetiva e, finalmente, no quarto momento, parte para a execução do trabalho.

Relação professor-aluno - A pedagogia institucional visa "em primeiro lugar, transformar a relação professor-aluno no sentido da não-diretividade, isto é, considerar desde o início a ineficácia e a nocividade de todos os métodos à base de obrigações e ameaças". Embora professor e aluno sejam desiguais e diferentes, nada impede que o professor se ponha a serviço do aluno, sem impor suas concepções e ideias, sem transformar o aluno em "objeto". O professor é um orientador e um catalisador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum.

Se os alunos são livres frente ao professor, também este o é em relação aos alunos (ele pode, por exemplo, recusar-se a responder uma pergunta, permanecendo em silêncio). Entretanto, essa liberdade de decisão tem um sentido bastante claro: se um aluno resolve não participar, o faz porque não se sente integrado, mas o grupo tem responsabilidade sobre este fato e vai se colocar a questão; quando o professor se cala diante de uma pergunta, seu silêncio tem um significado educativo que pode, por exemplo, ser uma ajuda para que o grupo assuma a resposta ou a situação criada. No mais, ao professor cabe a função de "conselheiro" e, outras vezes, de instrutor-monitor à disposição do grupo. Em nenhum momento esses papéis do professor se confundem com o de "modelo", pois a pedagogia libertária recusa qualquer forma de poder ou autoridade.

Pressupostos de aprendizagem - As formas burocráticas das instituições existentes, por seu traço de impessoalidade, comprometem o crescimento pessoal. A ênfase na aprendizagem informal via grupo, e a negação de toda forma de repressão visam favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres. A motivação está, portanto, no interesse em crescer dentro da vivência grupal, pois se supõe que o grupo devolva a cada um de seus membros a satisfação de suas aspirações e necessidades.

Somente o vivido, o experimentado é incorporado e utilizável em situações novas. Assim, o critério de relevância do saber sistematizado é seu possível uso prático. Por isso mesmo, não faz sentido qualquer tentativa de avaliação da aprendizagem, ao menos em termos de conteúdo.

Outras tendências pedagógicas correlatas - A pedagogia libertária abrange quase todas as tendências antiautoritárias em educação, entre elas, a anarquista, a psicanalista, a dos sociólogos, e também a dos professores progressistas. Embora Neill e Rogers não possam ser considerados progressistas (conforme entendemos aqui), não deixam de influenciar alguns libertários, como Lobrot. Entre os estrangeiros devemos citar Vasquez c Oury entre os mais recentes, Ferrer y Guardia entre os mais antigos. Particularmente significativo é o trabalho de C. Freinet, que tem sido muito estudado entre nós, existindo inclusive algumas escolas aplicando seu método.

Entre os estudiosos e divulgadores da tendência libertária pode-se citar Maurício Tragtenberg, apesar da tônica de seus trabalhos não ser propriamente pedagógica, mas de crítica das instituições em favor de um projeto autogestionário.

Tendência progressista "crítico social dos conteúdos"

Papel da escola - A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia "dos conteúdos" é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes. Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos. Entendida nesse sentido, a educação é "uma atividade mediadora no seio da prática social global", ou seja, uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética) a uma visão sintética, mais organizada e unificada.

Em síntese, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para, o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Conteúdos de ensino - São os conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais. Embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados

e não simplesmente reinventados eles não são fechados e refratários às realidades sociais. Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados, é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social.

Essa maneira de conceber os conteúdos do saber não estabelece oposição entre cultura erudita e cultura popular, ou espontânea, mas uma relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado. Não que a primeira apreensão da realidade seja errada, mas é necessária a ascensão a uma forma de elaboração superior, conseguida pelo próprio aluno, com a intervenção do professor.

A postura da pedagogia "dos conteúdos" - Ao admitir um conhecimento relativamente autônomo - assume o saber como tendo um conteúdo relativamente objetivo, mas, ao mesmo tempo, introduz a possibilidade de uma reavaliação crítica frente a esse conteúdo. Como sintetiza Snyders, ao mencionar o papel do professor, trata-se, de um lado, de obter o acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta dele - a continuidade; mas, de outro, de proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante - é a ruptura.

Dessas considerações resulta claro que se pode ir do saber ao engajamento político, mas não o inverso, sob o risco de se afetar a própria especificidade do saber e até cair-se numa forma de pedagogia ideológica, que é o que se critica na pedagogia tradicional e na pedagogia nova.

Métodos de ensino - A questão dos métodos se subordina à dos conteúdos: se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social). Assim, nem se trata dos métodos dogmáticos de transmissão do saber da pedagogia tradicional, nem da sua substituição pela descoberta, investigação ou livre expressão das opiniões, como se o saber pudesse ser inventado pela criança, na concepção da pedagogia renovada.

Os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem, então, de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a "ruptura" em relação à experiência pouco elaborada. Tal ruptura apenas é possível com a introdução explícita, pelo professor, dos elementos novos de análise a serem aplicados criticamente à prática do aluno. Em outras palavras, uma aula começa pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor. Vale dizer: vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática.

Relação professor-aluno - Se, como mostramos anteriormente, o conhecimento resulta de trocas que se estabelecem na interação entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito, sendo o professor o mediador, então a relação pedagógica consiste no provimento das condições em que professores e alunos possam colaborar para fazer progredir essas trocas. O papel do adulto é insubstituível, mas acentua-se também a participação do aluno no processo. Ou seja, o aluno, com sua experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor. Mas esse esforço do professor em orientar, em abrir perspectivas a partir dos conteúdos, implica um envolvimento com o estilo de vida dos alunos, tendo consciência inclusive dos contrastes entre sua própria cultura e a do aluno. Não se contentará, entretanto, em satisfazer apenas as necessidades e carências; buscará despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir o esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas, para que o aluno se mobilize para uma participação ativa.

Evidentemente o papel de mediação exercido em torno da análise dos conteúdos exclui a não-diretividade como forma de orientação do trabalho escolar, por que o diálogo adulto-aluno é desigual. O adulto tem mais experiência acerca das realidades sociais, dispõe de uma formação (ao menos deve dispor) para ensinar, possui conhecimentos e a ele cabe fazer a análise dos conteúdos em confronto com as realidades sociais. A não-diretividade abandona os alunos a seus próprios desejos, como se eles tivessem uma tendência espontânea a alcançar os objetivos esperados da educação. Sabemos que as tendências espontâneas e naturais não são "naturais", antes são tributárias das condições de vida e do meio. Não são suficientes o amor, a aceitação, para que os filhos dos trabalhadores adquiram o desejo de estudar mais, de progredir: é necessária a intervenção do professor para levar o aluno a acreditar nas suas possibilidades, a ir mais longe, a prolongar a experiência vivida.

Pressupostos de aprendizagem - Por um esforço próprio, o aluno se reconhece nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor; assim, pode ampliar sua própria experiência. O conhecimento novo se apóia numa estrutura cognitiva já existente, ou o professor provê a estrutura de que o aluno ainda não dispõe. O grau de envolvimento na aprendizagem dependa tanto da prontidão e disposição do aluno, quanto do professor e do contexto da sala de aula.

Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora.

Resulta com clareza que o trabalho escolar precisa ser avaliado, não como julgamento definitivo e dogmático do professor, mas como uma comprovação para o aluno de seu progresso em direção a noções mais sistematizadas.

Manifestações na prática escolar - O esforço de elaboração de uma pedagogia "dos conteúdos" está em propor modelos de ensino voltados para a interação conteúdos-realidades sociais; portanto, visando avançar em termos de uma articulação do político e do pedagógico, aquele como extensão deste, ou seja, a educação "a serviço da transformação das relações de produção". Ainda que a curto prazo se espere do professor maior conhecimento dos conteúdos de sua matéria e o domínio de formas de transmissão, a fim de garantir maior competência técnica, sua contribuição "será tanto mais eficaz quanto mais seja capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global", tendo em vista (...) "a democratização da sociedade brasileira, o atendimento aos interesses das camadas populares, a transformação estrutural da sociedade brasileira".

Dentro das linhas gerais expostas aqui, podemos citar a experiência pioneira, mas mais remota do educador e escritor russo, Makarenko. Entre os autores atuais citamos B. Charlot, Suchodolski, Manacorda e, de maneira especial, G. Snyders, além dos autores brasileiros que vem desenvolvendo investigações relevantes, destacando-se Demerval Saviani. Representam também as propostas aqui apresentadas os inúmeros professores da rede escolar pública que se ocupam, competentemente, de uma pedagogia de conteúdos articulada com a adoção de métodos que garantam a participação do aluno que, muitas vezes sem saber avançam na democratização do ensino para as camadas populares.

Em favor da pedagogia crítico-social dos conteúdos

Haverá sempre objeções de que estas considerações levam a posturas antidemocráticas, ao autoritarismo, à centralização no papel do professor e à submissão do aluno.

Mas o que será mais democrático: excluir toda forma de direção, deixar tudo à livre expressão, criar um clima amigável para alimentar boas relações, ou garantir aos alunos a aquisição de conteúdos, a análise de modelos sociais que vão lhes fornecer instrumentos para lutar por seus direitos? Não serão as relações democráticas no estilo não-diretivo uma forma sutil de adestramento, que levaria a reivindicações sem conteúdo? Representam a as relações não-diretivas as reais condições do mundo social adulto? Seriam capazes de promover a efetiva libertação do homem da sua condição de dominado?

Um ponto de vista realista da relação pedagógica não recusa a autoridade pedagógica expressa na sua função de ensinar. Mas não deve confundir autoridade com autoritarismo. Este se manifesta no receio do professor em ver sua autoridade ameaçada; na falta de consideração para com o aluno ou na imposição do medo como forma de tornar mais cômodo e menos estafante o ato de ensinar.

Além do mais, são incongruentes as dicotomias, difundidas por muitos educadores, entre "professor-policial" e "professor-povo", entre métodos diretivos e não-diretivos, entre ensino centrado no professor e ensino centrado no estudante. Ao adotar tais dicotomias, amortece-se a presença do professor como mediador pelos conteúdos que explicita, como se eles fossem sempre imposições dogmáticas e que nada trouxessem de novo.

Evidentemente que ao se advogar a intervenção do professor, não se está concluindo pela negação da relação professor-aluno. A relação pedagógica é uma relação com um grupo e o clima do grupo é essencial na pedagogia. Nesse sentido, são bem-vindas as considerações formuladas pela "dinâmica de grupo", que ensinam o professor a relacionar-se com a classe; a perceber os conflitos; a saber, que está lidando com uma coletividade e não com indivíduos isolados, a adquirir a confiança dos alunos. Entretanto, mais do que restringir-se ao malfadado "trabalho em grupo", o cair na ilusão da igualdade professor-aluno, trata-se de encarar o grupo classe como uma coletividade onde são trabalhados modelos de interação como a ajuda mútua, o respeito aos outros, os esforços coletivos, a autonomia nas decisões, a riqueza da vida em comum, e ir ampliando progressivamente essa noção (de coletividade) para a escola, a cidade a sociedade toda.

Por fim, situar o ensino centrado no professor e o ensino centrado no aluno em extremos opostos é quase negar a relação pedagógica porque não há um aluno, ou grupo de alunos, aprendendo sozinho, nem um professor ensinando para as paredes. Há um confronto do aluno entre sua cultura e a herança cultural da humanidade, entre seu modo de viver e os modelos sociais desejáveis para um projeto novo de sociedade. E há um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou a liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria experiência.

5 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL – VERSÃO 2014

Apresentação

Currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (SILVA, 2003).

Desde o início do atual milênio, algumas reformas curriculares têm sido feitas na rede pública de ensino do Distrito Federal (GDF, 2000, 2002, 2008, 2010) com variações conceituais no conteúdo e nos procedimentos pedagógicos. Entretanto, não se percebe uma real efetivação identitária com o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, espaço em que o currículo ganha vida, o que pode estar na gênese da descaracterização desse importante documento, eixo do trabalho escolar.

Para que o Currículo da Educação Básica seja de fato um "documento de identidade" que transforme as escolas públicas do Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação iniciou, no ano de 2011, um movimento coletivo que envolveu professores, estudantes, coordenadores pedagógicos, gestores dos níveis local, intermediário e central para discutir o currículo apresentado no final do ano de 2010, em versão experimental, e propor uma nova estruturação teórica e metodológica desse importante instrumento entendido como campo político-pedagógico construído nas relações entre os sujeitos, conhecimento e realidade. Nesse processo dinâmico e dialético, novos saberes são concretizados a partir de saberes produzidos pelas ciências, sendo educandos e educadores protagonistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensinar, aprender e avaliar na educação básica, tendo o Currículo como referência.

Vamos recuperar o processo que vivenciamos na elaboração do novo Currículo?

A discussão em torno do Currículo da Educação Básica envolveu avaliação diagnóstica do Currículo na versão experimental com a identificação de suas potencialidades, fragilidades e sugestões para melhoria, no primeiro semestre de 2011; a utilização dos espaços tempos das coordenações pedagógicas coletivas para estudo e discussão com subsídios de textos; os debates com especialistas; a indicação de delegados para participação nas plenárias regionais; a realização de sete plenárias regionais no segundo semestre de 2011, com delegados.

Cada plenária regional congregou os profissionais de educação de duas Regionais de Ensino.

No segundo semestre de 2012, foram constituídos grupos de trabalho para analisar e sistematizar as contribuições dos profissionais da educação feitas no ano anterior e materializadas neste Documento que apresentamos a vocês, professora e professor, conscientes

de que este é um Currículo em movimento, a ser permanentemente avaliado e significado a partir das concepções e práticas que cada um de nós empreenderá no contexto concreto das escolas e das salas de aula desta rede pública de ensino.

Na perspectiva de Currículo em movimento, precisamos estar dispostos a questionar nossos saberes e nossas práticas pedagógicas; a discutir a função social da escola e o aligeiramento dos saberes; a romper com a concepção conservadora de ciência e currículo e de fragmentação do conhecimento; a reinventar-nos, compreendendo que a educação é construção coletiva.

Com esta compreensão, a Secretaria de Educação do Distrito Federal apresenta o Currículo de Educação Básica da SEDF, propondo sua implementação a partir de 2013 em toda a rede, recuperando as especificidades do campo do currículo para além do que pode ser restrito ao ensino.

A concretização deste Currículo se dará a partir do projeto político-pedagógico das escolas, como expressão de sua intencionalidade, e deve ser construído de forma participativa, envolvendo todos os sujeitos que fazem a educação acontecer nas escolas públicas do DF. Um projeto que nasça de uma profunda reflexão sobre as finalidades da escola e da explicitação de seu papel social. Um projeto como documento de identidade, que reflita a realidade escolar e suas relações internas e externas e que possibilite uma educação integral, pública, democrática e de qualidade social para nossos estudantes.

Convidamos vocês a conhecerem o novo Currículo de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Introdução

[...] o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade. (SILVA, 2003).

Neste diálogo inicial, ouvimos professores e professoras a respeito de suas representações acerca de currículo e sua articulação ou não às concepções historicamente constituídas no espaço escolar e sobre como essas concepções implicam as opções didáticas, metodológicas e avaliativas praticadas nas salas de aula.

A escuta será ampliada na implementação deste Currículo, quando, nos espaços de formação diversos na Rede, como coordenações pedagógicas, cursos oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, fóruns permanentes de discussão curricular. Entre outros, teremos oportunidade de acompanhar e avaliar o currículo na ação, quando ele ganha vida e significado nas/pelas práticas pedagógicas dos protagonistas do processo educativo, professores e estudantes, mediados pelos conhecimentos.

A expectativa é de que esses espaços democráticos de formação e participação favoreçam a análise desta proposta curricular, a tomada de decisões coletivas no interior das escolas e decisões individuais, em situações específicas, como as vivenciadas pelos professores e estudantes em sala de aula.

Historicamente, o conceito de currículo expressa ideias como conjunto de disciplinas/matérias, relação de atividades a serem desenvolvidas pela escola, resultados pretendidos de aprendizagem, relação de conteúdos claramente delimitados e separados entre si, com períodos de tempo rigidamente fixados e conteúdos selecionados para satisfazer alguns critérios avaliativos.

Nessas representações os programas escolares e o trabalho escolar como um todo são tratados sem amplitude, desprovidos de significados, e as questões relacionadas à função social da escola são deixadas em plano secundário, transformando o currículo num objeto que se esgota em si mesmo, como algo dado e não como um processo de construção social no qual se possa intervir.

O resgate desses conceitos se justifica pelo esforço desta Secretaria de Educação em conceber e implementar o currículo de educação integral, e de criar por meio da educação as condições para que as crianças, jovens e adultos se humanizem, apropriando-se da cultura, produto do desenvolvimento histórico humano. O Projeto Político Pedagógico Carlos Mota (2011) propõe "o currículo como um instrumento aberto, em que os conhecimentos dialogam entre si, [...]. Que busque estimular a pesquisa, a inovação, a utilização de recursos e práticas pedagógicas mais criativas, flexíveis e humanizadas [...]".

A elaboração deste currículo envolveu escolhas diversas, sendo a opção teórica fundante para a identificação do projeto de educação que se propõe, de cidadão que se pretende formar, de sociedade que se almeja construir. Por que optar por uma teoria de currículo? Porque define a intencionalidade formativa, expressa concepções pedagógicas, assume uma proposta de intervenção formativa, refletida e fundamentada, orienta a organização das práticas da e na escola.

Ao considerar a relevância da opção teórica, a SEDF elaborou seu Currículo a partir de alguns pressupostos da Teoria Crítica: a desconfiança do que pode parecer natural na sociedade, desconsiderar que o currículo na ação "diz respeito não somente a saberes e competências, mas também a representações, valores, papéis, costumes, práticas compartilhadas, relações de poder, modos de participação e gestão etc." (idem, 2008). A realidade de cada grupo seja tomada como ponto de partida para o desenvolvimento deste Currículo.

Assim como no espaço concreto da sala de aula e da escola, no currículo os elementos da cultura global da sociedade são conciliáveis, favorecendo uma aproximação entre o conhecimento global, universal e o conhecimento local que, na visão de Boaventura de Sousa Santos, constitui-se em redor de temas que em dado momento são adotados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc. (2003, p. 77).

Dentro dessa perspectiva, os conhecimentos se complementam e são significados numa relação dialética que os amplia no diálogo entre diferentes saberes. A efetivação dessa aproximação de conhecimentos se dará nas escolas, nas discussões coletivas da proposta curricular de cada instituição, tomando como referência este Currículo.

É nesse processo de elaboração coletiva da proposta curricular que se explicita o projeto político-pedagógico da escola, definindo as concepções, as prioridades, as ações, a metodologia e a forma de operacionalização do fazer escolar, em consonância com os princípios do Projeto Político-Pedagógico do sistema público de ensino do DF. Essa ação intencional e planejada dentro de cada unidade escolar culminará na elaboração de propostas curriculares que transcendam a mera definição de datas comemorativas, o "currículo turístico" que se organiza em eventos e festividades como dia das mães, dos pais, do índio, da páscoa, do folclore, etc.

A perspectiva curricular assumida pela SEDF pressupõe uma visão dinâmica, admitindo o currículo como um instrumento que se realiza em diferentes âmbitos de decisões e realizações, ganhacomo as desigualdades sociais; o questionamento à hegemonia do conhe-

cimento científico em relação a outras formas de conhecimento; o reconhecimento da não neutralidade do currículo e dos conhecimentos; a busca de uma racionalidade emancipatória para fugir da racionalidade instrumental; a procura de um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social (PUCCI, 1995; SILVA, 2003).

O currículo orientado pela Teoria Crítica considera em sua organização conceitos, como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. Nessa perspectiva, o currículo se converte em possibilidade de emancipação pelo conhecimento, é ideologicamente situado e considera as relações de poder existentes nos múltiplos espaços sociais e educacionais, especialmente nos espaços em que há interesses de classes.

A discussão coletiva em torno do Currículo mostrou que este é realmente um campo de disputa, de relações de poder, de pressão e conflitos, de defesa de interesses diversos, às vezes antagônicos, descartando qualquer pretensão desta Secretaria em apresentar um currículo ideal, enquadrado perfeitamente numa única teoria e implementado rigorosamente como concebido, numa perspectiva científico-racional.

Ao mesmo tempo, consideramos a necessidade pedagógica e política de definir referenciais curriculares comuns, diretrizes gerais para a Rede, considerando que "a não definição de pontos de chegada contribui para a manutenção de diferentes patamares de realização, e, portanto, a manutenção das desigualdades" (SAVIANI, 2008). No entanto, nessa definição não podemos vida no processo de implantação e se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os estudantes, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido. (SACRISTÁN, 2000, p. 101).

Dentro dessa perspectiva, o Currículo envolve uma confluência de práticas e agentes, criando em torno de si "campos de ação diversos", abrindo a possibilidade para que múltiplos sujeitos, instâncias e contextos se manifestem e contribuam para sua configuração. Nesse processo, as decisões não são lineares, consensuais, objetivas. Os níveis nos quais se discute, elabora e efetiva o currículo, como nível central (subsecretarias e coordenações), intermediário (coordenações regionais e gerências regionais) e local (escolas), convivem com as situações geradoras de conflitos e abrem possibilidades de mudanças nas próprias contradições. Entretanto, essas contradições não podem impedir a definição discutida e consciente de conhecimentos, concepções e práticas pedagógicas que considerem os diferentes perfis de sujeitos em formação, os objetivos de cada ciclo de formação humana, etapas e modalidades da educação básica e as especificidades locais e regionais de cada Coordenação Regional/escola.

A implementação deste Currículo requer a constituição de espaços/tempos abertos de discussão e construção na perspectiva da gestão democrática do sistema público de ensino do Distrito Federal, envolvendo gestores, professores, estudantes, pais/responsáveis, organizações sociais, universidades, para que não se transforme em reprodução de decisões superiores e enquadramentos implícitos.

Concepção de educação integral orientadora do Currículo.

Uma proposta curricular expressa concepções de sociedade, cidadão e educação. O Currículo de Educação Básica da SEDF tem a concepção de educação integral como fundamento para a organização do trabalho da escola como um todo, e da sala de aula, como espaço para além do espaço convencional de quatro paredes.

A educação integral tem como pressuposto a visualização do ser humano por inteiro, multidimensional, conduzindo-o na busca por uma humanidade sustentável. Proporcionar uma educação pública que possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico, que problematize a realidade e a comunidade, que reconheça o território de influência da escola no desempenho de sua função de formadora de sujeitos históricos é, a nosso ver, o caminho para fazer uma educação que seja transformadora da realidade.

A Educação Integral e em tempo integral está presente na legislação brasileira, conforme observamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, sendo que a necessidade da oferta de educação em tempo integral está expressa também na Lei Orgânica do Distrito Federal, em seu artigo 221, enfatizado no Decreto nº 33.329, de 10/11/2011, que regulamenta a Lei Federal nº 4.601, de 14 de julho de 2011, instituindo o Plano pela Superação da Extrema Pobreza – DF sem Miséria, que, em seu art. 43, considera a necessidade da implantação progressiva da Educação Integral nas regiões de vulnerabilidade social. Entretanto, a adequação e o atendimento dos sistemas de ensino ao conjunto de disposições legais em vigor no país representam um desafio, considerando que temos diferentes realidades sociais, econômicas e culturais.

No Distrito Federal, a Educação de tempo Integral é realidade em algumas unidades escolares, fomentada pelas ações desenvolvidas pelo governo, gestores, educadores e comunidade que encontram na legislação e nas políticas públicas para inclusão social o respaldo necessário para efetivá-la e assegurar o cumprimento do compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação coerente com o mundo moderno. No entanto, precisamos avançar na implementação de uma política de educação integral para além do tempo, sem desconsiderar que a relação tempo-espaço é fundamental para o sucesso dessa política. Embora a LDB, em seus artigos 34 e 87, indique o aumento gradativo da jornada escolar para a jornada em tempo integral, a SEDF considera que essa ampliação não deve restringir-se ao tempo de permanência do estudante na escola. Para isso, assume a educação integral como concepção de educação em torno da qual deve ser organizado o trabalho pedagógico nas escolas.

Essa revisão implica desconstrução de concepções e práticas de educação pautada numa racionalidade hegemônica, orientada pela visão cartesiana que separa o que é inseparável, o homem, ao dualizar corpo-mente, razão-emoção, sujeito-objeto, subjetivo-objetivo, coletivo-individual, animal-pessoa, distinções que repercutem na forma como o conhecimento é também tratadona escola. Assumir uma concepção de educação integral no Currículo da Educação Básica é reconhecer a possibilidade de superação dessas relações dicotomizantes e excludentes, e suas implicações para a consecução de um projeto educacional de qualidade social. A Educação Integral na rede pública de ensino do Distrito Federal, com base em uma proposta educacional formativa e integrada às exigências do mundo moderno com a intenção de formar indivíduos capazes de responder aos novos desafios que se produzem no mundo contemporâneo, pretende a integralidade na formação do educando, pautando-se no caráter multidimensional do ser humano, composto por aspectos

psicomotores, cognitivos, afetivos, intuitivos e socioculturais integrados às experiências da vida. Pretende, ainda, a equalização social ao cumprir a função de preparar os indivíduos para uma participação responsável na vida social.

A escola deve organizar-se para formar indivíduos capazes de lidar com as novas tecnologias e linguagens, capazes de responder a novos desafios do mundo contemporâneo, articulando diferentes saberes e experiências.

Embora o primeiro e efêmero modelo educacional adotado pelo Brasil, após a instauração da República, tenha sido exatamente a escola em tempo integral, segundo os moldes europeus para a educação no século XIX, a educação integral contemporânea apresenta-se, em nível nacional, como um processo ainda em construção e sem acúmulo suficiente de experiências.

Aliás, a proposta de uma escola pública de longa duração tem sido tema de acalorados debates nacionais, inclusive quanto à exatidão do termo – educação integral, integrada ou em tempo integral, conforme a concepção de Darcy Ribeiro – visto que os termos atuais contemplam diferentes dimensões dos elementos fundamentais à Educação Integral.

Um ponto de suma importância a ser considerado é que uma escola de tempo integral não é, em hipótese alguma, uma escola dividida em turnos - todas as atividades são entendidas como educativas e curriculares. Diferentes atividades esportivas e de lazer, culturais, artísticas, de educomunicação, de educação ambiental, de inclusão digital, entre outras devem fazer parte de um projeto curricular integrado que oferece oportunidades para aprendizagens significativas, úteis e prazerosas.

Para isso, cada instituição educacional, ao elaborar seu projeto político-pedagógico, deverá integrar conteúdos e temas transversais, adotando metodologias de ensino que privilegiem a criatividade e a reflexão numa ambiência escolar propícia ao desenvolvimento da curiosidade e do saber experimentado por parte dos estudantes. Uma das tarefas da coordenação pedagógica e do corpo docente deverá ser a promoção da articulação e da integração entre os conteúdos e a consequente transversalidade dos temas tratados. A transversalidade só faz sentido dentro de uma concepção interdisciplinar de conhecimento, vinculando a aprendizagem aos interesses e aos problemas reais dos estudantes e da comunidade.

Uma escola verdadeiramente integral é constituída por elementos, como currículo integrado, gestão democrática, plenas condições de trabalho pedagógico que, articulados ao projeto político-pedagógico da escola, garantem a vivência escolar de estudantes, professores, família e comunidade em um exercício cotidiano, coletivo e democrático de cidadania. Construir uma educação que emancipe e forme em uma perspectiva humana, considerando as múltiplas dimensões e necessidades educativas, é uma importante estratégia de melhoria da qualidade de ensino e promoção do sucesso escolar.

A Educação Integral, mesmo sendo um ideal presente em nossa legislação educacional, é ainda um projeto em construção, na perspectiva do inédito viável defendido por Paulo Freire. No Distrito Federal configura-se como uma possibilidade de ressignificação e valorização da escola pública que agrega novos conceitos e assume nova postura com uma perspectiva humanística.

Os princípios basilares da Educação Integral nas escolas públicas do Distrito Federal são:

a) Integralidade humana: amplia o desenvolvimento humano no mundo moderno, tendo como premissa a ressignificação do processo educativo com base no reconhecimento do caráter multidimensional do ser humano, composto por aspectos psicomotores, cognitivos, afetivos, intuitivos e socioculturais integrados às experiências da vida.

b) Transdisciplinaridade: induz à superação da fragmentação e estreitamento curricular pela percepção articulada do conhecimento disciplinar.

c) Transversalidade: adota um raciocínio complexo, não cartesiano de forma a superar a hiperespecialização e a compartimentação dos saberes.

d) Intersetorialidade: promove a sinergia entre iniciativas federais, governamentais e da sociedade civil, fazendo dialogar as diversas ações educativas que se encontram isoladas e dispersas nos territórios com a finalidade de implementar a educação integral.

e) Territorialidade: mapeia as cidades com a finalidade de promover a articulação das escolas com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema, construindo coletivamente uma cidade educadora em cada Região Administrativa.

f) Diálogo escola/comunidade: compartilha a responsabilidade da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais sob a coordenação da escola e dos professores.

g) Gestão democrático-participativa: refere-se à forma cooperativa e não competitiva de gestão que se estabelece entre os diversos atores da educação, visando ao pacto e à participação de todos em prol da melhoria na qualidade do trabalho educativo.

Pensar e desenvolver um projeto de educação integral para o Distrito Federal pressupõe reconhecer as fragilidades de um modelo de educação que tem dificultado o acesso ao conhecimento em todas suas formas de manifestação e contribuído para aprofundar o fosso social entre os estudantes da escola pública. Parafraseando Boaventura de Sousa Santos, este é momento de despedida desse modelo com algumas resistências e medos, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, porém não mais convincentes e adequados ao tempo presente, "uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada" (SANTOS, 2003, p. 58).

O projeto de educação integral orienta-se por uma escolha teórica e metodológica fundamentada nos referenciais da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

Base teórica e metodológica do Currículo pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal fundamenta sua escolha teórica e metodológica nos dados apresentados no estudo da realidade socioeconômica do Distrito Federal, explicitados no Projeto Político-Pedagógico Carlos Mota.

A ideia de pensar a escola em seu território embasa-se no princípio de que as unidades escolares têm necessidades comuns, mas também possuem condições díspares e desiguais em termos de infraestrutura, experiência dos docentes, quantidade de estudantes por turma, estigma de certos grupos sociais, participação das famílias, vulnerabilidade à violência, necessidade de proteção social, entre outros fatores. Ressalta-se que uma escola renovada necessariamente precisa inverter a organização, as relações e a lógica de uma escolarização marcada pela evasão, abandono, retenção aos 'mínimos escolares' (SEDF, p.35, 2012).

O estudo da realidade socioeconômica do DF, conforme dados apontados pela SEDF, "[...] avalia que os denominados Territórios de Vulnerabilidade Social (TEVS) necessitam de políticas intersetoriais realmente eficientes, eficazes e democráticas, até porque devem considerar seus moradores como sujeitos e não como tributários" (idem, p. 32). Nesse sentido, o currículo reconhece as desigualdades relacionadas ao sistema público de ensino e da própria sociedade, endossando a construção de um projeto educacional que contribua com a democratização dos saberes, garantindo a todos o direito à aprendizagem favorecendo a formação de sujeitos íntegros, críticos e ativos em sua realidade social. A perspectiva é de que [...] uma análise concreta do mundo atual põe-nos ante problemas reais, como as mudanças nos processos de produção e nas demandas de qualificação profissional, o desenvolvimento da microeletrônica, a complexidade dos meios de comunicação e informação, o poder desmedido das mídias na formação das subjetividades, a intelectualização do processo produtivo etc., ainda que reconheçamos a manutenção das características mais marcantes do capitalismo.

Há, efetivamente, mudanças no mundo do trabalho que afetam substantivamente a vida dos trabalhadores de todos os níveis, e uma proposta democrática de escola não pode excluí-los de uma formação compatível com essas mudanças (Libâneo, 2004, p. 22).

Nesse sentido, este Currículo de Educação Básica se fundamenta nos referenciais da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, que apresentam elementos objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional, procurando não somente as explicações para as contradições sociais, mas, sobretudo, projetando a superação destas e rompendo com as causas do fracasso escolar, oportunizando, assim, que todos aprendam.

A referência pedagógica histórico-crítica estabelece que os sujeitos são formados nas relações sociais e na interação com a natureza para a produção e reprodução de sua vida e de sua realidade. Nessa perspectiva, a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, 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 (SAVIANI, 2011, p. 25).

A escola como instituição que tem a responsabilidade de garantir a aprendizagem de todos os estudantes, nos ciclos de aprendizagens, etapas e modalidades de ensino, deve garantir a qualidade do processo educativo, a partir do reconhecimento da realidade social e da diversidade cultural do estudante que frequenta a rede pública do ensino do Distrito Federal. A escola assume, assim, a complexa tarefa de mediar e transmitir esses conhecimentos produzidos historicamente, convertendo-os em saberes escolares e tendo como referência a diversidade cultural, buscando "por meio da escola a produção de ideias, valores, conceitos, símbolos, hábitos, habilidades e atitudes, ou seja, a produção do saber sobre a natureza e dos saberes produzidos pela humanidade" (idem, p. 30).

Nessa perspectiva, o Currículo de Educação Básica da SEDF valoriza o papel da apropriação da experiência histórico-cultural no desenvolvimento psíquico dos indivíduos e focaliza [...] o conhecimento da totalidade de relações nas quais o homem se envolve [...] considera o homem como aquele que é capaz de perceber que a construção de uma nova sociedade passa pelo conjunto de ações de todos os homens que lutam por objetivos comuns [...] valoriza o saber historicamente reproduzido e acumulado pelos homens (NAGEL, 1986, p. 12).

A opção teórica e metodológica pelos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural explicita o projeto de sociedade, escola e cidadão que queremos formar e fundamenta-se na compreensão de que o desenvolvimento dos homens se dá por meio de aprendizagens significativas, num contexto histórico marcado por contradições e conflitos entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. Situada nesse contexto, a escola é o espaço de educação formal onde são transmitidos os conhecimentos científicos historicamente constituídos pela humanidade e criadas as condições para a aprendizagem significativa de todos. Sua função social é "criar condições para que as crianças, jovens e adultos se humanizem ao se apropriarem dos elementos lógico-históricos resultantes da produção coletiva humana" (LEONTIEV, 1983).

Todos esses elementos, na organização do saber escolar, são dinâmicos e ativos, de acordo com a própria natureza do processo criativo, exigindo o desenvolvimento das capacidades humanas complexas e do autodomínio da conduta de outros processos funcionais e mentais superiores.

Nisso consiste precisamente o papel principal da educação escolar no desenvolvimento. Nisso se diferencia a instrução da criança do adestramento dos animais. Nisso se diferencia a educação da criança cujo objetivo é o desenvolvimento multilateral, do ensino de hábitos específicos, técnicos e pragmáticos, que não exercem nenhuma influência importante no desenvolvimento. O aspecto formal de cada conteúdo escolar radica no fato que na esfera em que se realizam é que se cumpre a influência da educação escolar no desenvolvimento. A instrução seria totalmente inútil se pudesse utilizar apenas o que já se tem desenvolvido, se não constituísse ela mesma uma fonte de desenvolvimento, uma fonte de aparição de algo novo (VYGOTSKY, 2001, p. 243).

A escola assume centralidade no processo ao contribuir para a formação integral dos sujeitos a partir das diversas dimensões humanas. Nesse sentido, "configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global" (SAVIANI, 2011, p. 32).

O processo de transmissão e de mediação dos conhecimentos historicamente produzidos constitui um dos focos da psicologia histórico-cultural que situa o desenvolvimento do psiquismo relacionado diretamente à experiência sociocultural. Assim, as reais condições de desenvolvimento da imaginação e da inteligibilidade se identificam diretamente com a ampliação da experiência. Do ponto de vista psíquico,

[...] as funções primitivas ou elementares não distinguem, em absoluto, o homem dos demais animais superiores. Para que de fato essa distinção ocorra, tais funções carecem ser superadas pelos processos superiores, resultados e condições para a formação dos comportamentos complexos culturalmente formados. Ademais, essa superação não corresponde a um processo evolutivo natural e linear que avança 'do simples para o complexo', no qual cada etapa já está potencialmente incluída na antecedente. Fiel à compreensão dialética do desenvolvimento humano, o autor explicou a referida superação como resultado das contradições internas que se travam entre natureza e cultura, entre o substrato biológico e a existência social (MARTINS, 2011, p. 02).

Assim, além de garantir variedade e qualidade de experiências pedagógicas significativas, soma-se à tarefa de mediar a internalização dos signos e dos conceitos, tomando como base teórica o princípio vygotskyano de que "a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando à internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade autorreguladora às ações e ao

comportamento dos indivíduos" (LIBÂNEO, 2004, p. 06). Essa elaboração destaca a atividade histórico-cultural e, assim, coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, o que justifica a importância da mediação cultural do processo de conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria da experiência sociocultural como ser ativo.

A apropriação dos saberes e instrumentos cognitivos se constituemnas relações intersubjetivas, a partir da interação entre sujeitos (idem).

Considerando a função social da escola de trabalhar o conhecimento científico e sua apropriação pelos filhos das classes populares, buscando maior diálogo com os saberes locais e com os diferentes sujeitos sociais, a escola precisa organizar-se pedagogicamente para planejar, desenvolver e avaliar os conteúdos e atividades escolares, com o objetivo de superação da "consciência ingênua", caracterizada entre outros aspectos por Freire (1996):

Pela simplicidade na interpretação dos problemas. [...]. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. [...]. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. [...] (p. 68-69).

Esse nível de consciência coisifica o homem. Ao não assumir a condução de si mesmo, é massificado, acomodado e descomprometido com as mudanças pessoais e sociais necessárias no "tempo de trânsito" que, na visão de Freire, é mais do que simples mudança: "implica realmente esta marcha acelerada que faz a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas" (FREIRE, p. 54).

A expectativa é de que o trabalho pedagógico, como atividade desenvolvida por professores e estudantes, mediada pelo conhecimento se oriente pela "transitividade crítica", possível de ser alcançada com uma educação ativa e dialógica que "se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. [...].

Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica", (idem, p. 69). Dentro dessa perspectiva, o senso comum passa por uma configuração cognitiva, dando lugar a outra forma de conhecimento, possibilitando a desconstrução da ciência com vistas à emancipação e à criatividade da existência dos seres, individual e socialmente.

A prática pedagógica que busca a "transitividade crítica" se reveste de significado e deve ser desenvolvida para além da dimensão técnica, sendo atravessada por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético. Fernandes dimensiona a amplitude que a prática pedagógica assume ao afirmar que "é uma prática intencional [...] articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica, datada e situada, numa relação dialética entre teoria e prática, conteúdo e forma" (1998, p.1).

Ressalta-se a necessidade de incorporar nessa referência da prática pedagógica o campo da experiência e da aprendizagem estreitamente vinculado ao campo das emoções e da afetividade, superando dualismos em todas suas expressões. Assim, a organização do trabalho pedagógico do professor deve possibilitar o uso da razão e da emoção, do pensamento e do sentimento como forma de tornar positivas e significativas as experiências pedagógicas. Esse pressuposto faz necessário um planejamento pedagógico que leve em consideração os processos pelos quais passam os estudantes, seus saberes e valores, e seja comprometido, responsável e ético com os processos de aprendizagem de todos, uma vez que todos podem aprender.

Na educação formal, a variedade de experiências ganha significado quando todos os processos socioculturais que ocorrem dentro e fora da escola são organizados e ressignificados com intencionalidade no ambiente escolar. O delineamento dos processos intencionais de transmissão e produção dos conhecimentos, somados à compreensão das diversas relações que são estabelecidas: professor e estudantes; estudantes entre si; e entre a escola e a comunidade escolar, constituem o campo das aprendizagens. Como resultante desse rico processo de mediação cultural, fundamentado pelo trabalho dos professores, ocorre "o provimento aos estudantes dos meios de aquisição de conceitos científicos e de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas, dos elementos da aprendizagem escolar, interligados e indissociáveis" (Libâneo, 2004, p. 5).

O professor, ao desenvolver sua prática pedagógica articulando teoria e prática, conteúdo e forma, buscando a transitividade crítica, demonstra compreensão de que suas práticas interferem na prática sociocultural dos estudantes e que ele pode contribuir para sua transformação, o que reforça a não neutralidade das práticas educativas. Assim, a ação docente procura "estabelecer conscientemente a mediação entre o cotidiano do estudante e as esferas não-cotidianas da vida social" (DUARTE, 2001, p. 58).

O professor deve partir da prática social dos estudantes, pois somente assim traz à tona os reais condicionantes sociais e as características culturais, tornando possível a mediação para aquisição de estruturas mais complexas e variadas de pensamento, percepção, compreensão e crítica da realidade. Entretanto, quando o professor assume uma postura de não interferência na prática social dos estudantes, reforça a realidade social marcadamente desigual e excludente, contribuindo para sua manutenção. Por isso, a seleção dos conteúdos no contexto escolar não deve referenciar-se em qualquer conhecimento, mas naqueles que possibilitem a constituição de uma nova postura mental dos educandos, preparando-os para o confronto de forma crítica dos problemas sociais que fazem parte de seu cotidiano. Nas Palavras de Saviani (2005, p.14),

(...) 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, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado.

Isso não quer dizer que não haja relações entre o conhecimento espontâneo e o conhecimento científico e que um ocorreria sem o outro. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos são processos interligados que exercem influências um sobre o outro.

Cabe à escola, respeitando a experiência cotidiana do educando, estabelecer a mediação entre ambos os conceitos.

As orientações teóricas e metodológicas propostas neste Currículo são voltadas a uma educação pública que reconheça o caráter histórico e político do homem, a necessidade de que seja educado para a transitividade crítica e que, por meio da práxis, transforme sua própria história. Vázquez afirma que

A finalidade da atividade prática é a transformação real, objetiva do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana [...]. Sem essa ação real, objetiva sobre a realidade, que existe independentemente do sujeito prático, não se pode falar propriamente de práxis como atividade material consciente e objetiva (1977, p. 194).

Dessa forma, o trabalho pedagógico requer que se perceba o encontro do teórico com o prático e do conteúdo com a forma, numa relação dialética imprescindível para a construção de uma prática pedagógica consciente, reflexiva e transformadora.

A tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica, conforme Saviani (2005, p. 9):

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.

b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos estudantes no espaço e tempo escolares.

c) Provimento dos meios necessários para que os estudantes não apenas não assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

A Secretaria de Educação do DF reconhece que a educação é determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa; a educação também pode interferir na sociedade, contribuindo para sua transformação. Nesse processo, a escola assume centralidade, e a concretização deste Currículo se dará a partir da construção do projeto político-pedagógico das escolas, definindo um caminho na busca pela qualidade da educação pública do Distrito Federal.

Historicamente, a escola pública não incorporou de forma efetiva as demandas das classes populares, mesmo com a democratização do ensino, por não garantir a aprendizagem para todos os estudantes. A escola pública do DF assume o papel político, organizando um Currículo que não esteja ao alcance apenas da classe dominante, mas garanta a socialização do conhecimento científico às classes populares. Isso porque todos os estudantes têm potencial para aprender, considerando que "[...] qualquer matéria poderia ser ensinada a qualquer criança em qualquer idade de uma forma que fosse honesta [...]" (BRUNER, 2001, p. ix). A perspectiva é de alcançar uma educação pública de qualidade referenciada no social e no humano, para resgatar o espaço de produção de saberes envolto pela excelência, pelo prazer e pela alegria que deve fazer parte na formação de todo sujeito.

Eixos estruturantes do Currículo.

Historicamente, a escola tem excluído dos currículos narrativas das crianças, dos negros, das mulheres, dos índios, entre outros.

Compreendendo que educação tem a ver com questões mais amplas e que a escola é o lugar de encontros de pessoas, origens, crenças, valores diferentes que geram conflitos e oportunidades de criação de identidades, a Secretaria de Educação do DF recupera no Currículo da Educação Básica essas narrativas ao eleger como eixos estruturantes: cidadania, diversidade, sustentabilidade humana e aprendizagens.

A definição de eixos, conforme Santomé (1998, p. 125), permite uma organização curricular mais integrada, focando temas ou conteúdos atuais e relevantes socialmente, em regra geral deixados à margem do processo educacional. A expectativa é de que o Currículo seja mais reflexivo e menos normativo e prescritivo.

O Currículo, como construção social, possibilita o acesso do estudante aos diferentes referenciais de leitura do mundo, com vivências diversificadas e a construção/reconstrução de saberes específicos de cada ciclo/etapa/modalidade da educação básica.

Nele, os conteúdos são organizados em torno de uma determinada ideia ou eixos integradores, que indicam referenciais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores e estudantes. Esses eixos são definidos conforme os interesses e especificidades dos ciclos/etapas/modalidades da Educação Básica, articulados aos eixos estruturantes cidadania, diversidade, sustentabilidade humana e aprendizagens.

Cidadania

Cidadania é um conceito antigo. Na Grécia clássica já era ponderada por Platão e Sócrates, sendo, nesse período, mais relacionada a um perfil social do que a uma condição: o cidadão era um homem livre, de posses, adulto e grego. Ao longo de 25 séculos, o conceito de cidadania foi recebendo novos e diferentes significados históricos, fruto de embates ideológicos, políticos, culturais e sempre em estreita relação com a concepção de ser humano e as práticas institucionais.

Utilizando a perspectiva histórica do materialismo dialético e incorporando o conceito de ideologia, percebe-se que a cidadania sofre transformação ao longo da história do estado moderno ocidental. Segundo Marshall (1967), a cidadania pode ser relacionada a conquistas e exercício de direitos de diferentes naturezas. Em um primeiro momento, os direitos conquistados são os direitos civis; depois, os políticos e, por último, os sociais.

Na conquista dos direitos civis, a cidadania teve como base a igualdade jurídico-formal: "todos são iguais diante da lei", o mesmo princípio de surgimento do Estado Moderno. Essa igualdade jurídica se materializa sob a forma de direitos à liberdade e à propriedade privada, cláusulas pétreas do liberalismo proposto por Tocqueville (2003). Nesse sentido, a conquista de direitos se dá por ausência do Estado ou, nas palavras de Barbalet (1989, p.38), "direitos contra o Estado". Os direitos civis surgem como possibilidade do cidadão comum – plebeu - ter proteção contra atos arbitrários do estado absolutista, frequentes na monarquia. No processo histórico de lutas políticas e sociais dos séculos XVIII e XIX, o conteúdo político passou a ser reivindicado – principalmente pela burguesia, agora como classe emergente – e sua materialização incorporada à concepção de cidadania, somando aos direitos civis os direitos políticos. Para Locke (1994), o homem, no estado natural, está plenamente livre e sente necessidade de colocar limites a sua própria liberdade a fim de garantir sua propriedade. Então, o estado surge da realidade individualista da sociedade burguesa, alicerçada nas relações mercantis e de contrato. O governo deve garantir liberdade de propriedade, política, de segurança pessoal, de assembleia, da palavra, e principalmente, da iniciativa econômica.

A partir daí, à igualdade "abstrata" diante da lei incorpora-se o discurso de, para além de ir e vir, que se possa também exercer poder sobre a dimensão política do estado. Conquista-se o direito de votar e organizar-se politicamente, ocasionando a queda da monarquia absolutista e o surgimento da república - não obstante a substituição do modo de produção feudal pelo mercantilismo e, posteriormente, pelo capitalismo. Entretanto, a conquista dos direitos políticos vem com a venda da mão de obra proletária, a possibilidade de associação classista e de mobilização, como, por exemplo, o direito de fazer greve. Segundo Marx (1996), após a revolução política, se deveria iniciar a revolução econômico-social.

Esta é a que dá igualdade efetiva. Sem ela, a igualdade jurídica é pura aparência.

Após a conquista dos direitos civis e políticos, já no período do capitalismo moderno, sob a luta dos trabalhadores no início do século XX, especialmente no pós-guerra, os direitos sociais-educação, saúde, habitação, renda mínima, lazer, cultura - passaram a ser gradativamente incorporados ao conceito de cidadania, redefinindo o indivíduo como sujeito de direitos. O asseguramento desses três tipos de direito materializa a cidadania. Para Barbalet (1998), é a concretização de um status de pleno membro de uma comunidade. Para Pedro Demo (1995, p. 3), a cidadania é, assim, "a raiz dos direitos humanos, [...] competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria, coletivamente organizada".

A cidadania como raiz dos direitos humanos evidencia a cidadania como fundação para a edificação dos direitos humanos, destacando a importância da ação e da participação social para a garantia dessa condição.

Os direitos sociais emergem como resistência ao capitalismo e às desigualdades produzidas na contradição capital/trabalho.

Essa modalidade de direito concretiza melhorias na condição de existência da classe trabalhadora. "Os direitos de cidadania impõem limitações à autoridade soberana do Estado [...] e podem ser chamados com mais propriedade deveres do Estado para com seus membros" (BARBALET, 1998, p. 36). Desse modo, a cidadania torna-se um atributo dos seres sociais.

O cidadão pleno é aquele que consegue exercer de forma integral os direitos inerentes a sua condição. Como a condição de sujeito não é restrita a um individuo ou grupo, o exercício da cidadania não pode prescindir da dimensão do direito coletivo a ser assegurado pelo Estado. Da mesma forma, não se pode ignorar sua condição de fenômeno histórico, uma vez que os direitos e deveres dos seres sociais não se congelam no tempo e espaço. A cidadania plena passa a ser um ponto de referência para a permanente mobilização dos sujeitos sociais.

Ressalta-se que a teoria sobre cidadania apresenta estreita relação com o Estado. Melhor dizendo, o desenvolvimento da cidadania precisa ser compreendido como consequência do desenvolvimento do Estado e de suas instituições. No caso brasileiro, a conquista tardia de direitos e de sua concepção como serviço do Estado foi derivada, segundo Carvalho (2008), do processo histórico de desenvolvimento dos direitos sociais em períodos de ditaduras nacionalistas (Vargas e Militar). Essa característica efetivou uma "cidadania regulada" estabelecida em uma relação ambígua entre cidadãos e governo. Entretanto, a resistência brasileira ao neoliberalismo nos anos finais do século XX e a ênfase na consolidação de direitos sociais, pelo Estado, a partir da pressão por serviços dos movimentos sociais organizados e fortalecidos no período da Constituinte, forjam, no século XX, um Brasil que busca ser mais justo e solidário.

Segundo o marco normativo brasileiro, é princípio e finalidade da educação a formação de cidadãos. Tanto a Constituição Federal como a LDB estabelecem que a educação, "dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

A educação não constrói a cidadania, mas colabora para seu desenvolvimento, posto que a cidadania se concretiza no exercício dos direitos. O acesso à educação representa uma importante forma de prevenir a exposição às situações de risco e de fomentar a cidadania.

Sustentabilidade Humana

"Hoje nos encontramos numa fase nova na humanidade.

Todos estamos regressando à Casa Comum, à Terra: Os povos, as sociedades, as culturas e as religiões. Todos trocamos experiências e valores. Todos nos enriquecemos e nos completamos mutuamente." Leonardo Boff

Pensar sobre o papel que a educação cumpre na atualidade requer pensar, sua função, organização e o envolvimento dos sujeitos que protagonizam o processo ensino-aprendizagem.

Requer, sobretudo, considerar a realidade diversa, permeada por desigualdades e injustiças sociais que expõem os equívocos de um modelo de desenvolvimento econômico e social que visa apenas à maximização do lucro imediato de uma minoria (GADOTTI, 2000).

Alguns elementos traduzem hoje um estilo de vida que gera a exclusão social de muitos pela opulência e desperdício de alguns, como o crescimento populacional, a exploração imobiliária, os padrões de consumo exagerados e as formas mais agressivas de intervenção sobre os recursos naturais - mecanização, manipulação genética, extrativismo predatório, entre outros. Na sociedade atual, o conceito de consumo extrapola a dicotomia oferta-compra, assumindo contornos que determinam as relações sociais existenciais, afetivas, de status e poder, alterando os modos de produção e trabalho e de convivência. Consumir avança do patamar do suprimento das necessidades vitais do homem para um processo compulsivo de satisfação e sensação de bem-estar associado às marcas, à tecnologia, à exclusividade e ao imediatismo que submetem os sujeitos aos apelos insistentes do mercado. Estabeleceu-se o TER para SER, devidamente alimentado por processos de educação alienadores (DIAS, 2007).

E essas relações, marcos da contemporaneidade, para além do alargamento do abismo entre pobres e ricos, afetam as sociedades, também pelo potencial destrutivo e pela voracidade com que os hábitos consumistas entram em contradição com a natureza, como fundamento da vida (GADOTTI, 2000), gerando uma crise ambiental sem precedentes na história da humanidade, traduzida na vontade de dominar os outros e na vontade de submeter a natureza e de lucrar (BOFF, 1991 In: UNGER, 1991). Benfica (2008) aponta que, há 50 anos, na Índia, Mahatma Ghandi já afirmava que "a Terra é suficiente para todos, mas não para a voracidade dos consumistas". E sua preocupação se mostra cada vez mais pertinente e atual. Hoje, 42% das florestas tropicais do planeta já foram destruídas. Nossa evolução econômico-industrial está em contradição com a natureza, como fundamento de nossa vida, e a velha crença na ilimitada capacidade do homem em resolver os impasses do desenvolvimento pelo incremento tecnológico já não encontra tantos seguidores.

O atual estado das coisas nos leva à necessidade de questionar nosso papel perante os outros seres e demais elementos existentes no planeta e as possibilidades da educação para a percepção e ressignificação do meio ambiente como mundo vivido.

A educação, fruto da construção do pensamento científico, ainda assinala a natureza como algo externo aos seres humanos, relegando-a a segundo plano. Tal concepção fez com que o meio ambiente fosse extraditado para as áreas de sombra do conhecimento, onde apenas alguns de seus fragmentos se tornaram objeto de estudos de poucas ciências. Assim enuncia

Leonardo Boff:

A ciência moderna, nascida com Newton, Copérnico e Galileu Galilei, não soube o que fazer da complexidade. A estratégia foi reduzir o complexo ao simples. Por exemplo, ao contemplar a natureza, ao invés de analisar a teia de relações complexas existentes, os cientistas tudo compartimentaram e isolaram. (...) Assim, começaram a estudar só as rochas, ou só as florestas, ou só os animais, ou só os seres humanos. E, nos seres humanos, só as células, só os tecidos, só os órgãos, só os organismos, só os olhos, só o coração, só os ossos, etc. Desse estudo nasceram os vários saberes particulares e as várias especialidades. Ganhou-se em detalhes, mas perdeu-se a totalidade (BOFF, 2006, p. 7).

Esse estado de coisas conduziu a um comportamento centrado na prepotência humana e no desrespeito, a partir do qual a natureza passou a ser concebida como um hipermercado à disposição do homem, com um estoque inesgotável, pronto a ser pilhado a todo o momento. Tal visão tem como mola propulsora a Revolução Industrial.

A partir do século XVIII, as práticas adotadas pela sociedade humana ocidental com o emprego de novas tecnologias, a sociedade do hiperconsumo, a luta de classes, entre outros aspectos, potencializaram a capacidade destrutiva dos homens sobre os ecossistemas e, por que não dizer, dos homens sobre os homens.

Como ser espacial e geográfico, isto é, territorial, e também incorrigível desbravador, quando a questão é desenvolvimento a qualquer custo, hoje o homem padece diante dos efeitos colaterais de sua própria intervenção no mundo.

Os danos ambientais, fruto do distanciamento para com o natural, acabam por forçar a retomada da percepção do ambiente como forma de sobrevivência. A partir daí, começa-se a questionar o modelo de desenvolvimento vigente, saindo em busca de novas formas de organização, de uma nova postura em relação às questões ambientais, isto é, seu trato com o meio ambiente e os demais seres.

Neste momento, é fundamental, então, um novo movimento do homem pela ressignificação de sua conduta com o planeta. Uma regrafia do ambiente, no sentido de resgatar significados até então esquecidos em algum lugar no tempo ou mesmo no sentido de poder atribuir-lhe novos.

Neste novo movimento, de reflexão e ação a respeito das relações natureza e sociedade, devemos buscar não apenas inserir o aspecto ecológico em uma nova ordem social do mundo, mas, acima de tudo, internalizar o pensamento ecológico na dimensão social e política das populações, imprimindo uma nova forma para o fazer cotidiano que resulte na construção do maior número possível de centros espaciais de significância.

Para empreender esta nova jornada, devemos entender a lição que a natureza nos tem apresentado, emitindo alertas, como as alterações de seus ciclos, das alterações climáticas, do aquecimento global, do derretimento das calotas polares, das catástrofes naturais, doenças e mutações genéticas e biológicas tão frequentes em nosso tempo. É preciso, pois, redirecionar nosso olhar para a complexidade das relações homem-planeta, enxergando o mundo sob um novo ângulo, uma nova perspectiva.

É na construção de uma nova percepção de mundo e de sociedade e, principalmente, de um processo de transformação de nossas práticas ambientalmente insustentáveis, com a adoção de novos princípios e de luta pela preservação do ambiente em todas as esferas de nossas ações, individuais e coletivas, que será possível construir uma nova forma de compreender as relações entre os seres humanos, suas culturas, relações sociais, políticas, históricas e ambientais com o planeta, elevando, assim, nossa convivência a patamares de consciência muito mais amplos que os vividos até então.

E são esses os componentes de um paradigma emergente que impõe à humanidade a responsabilidade pelo planeta e anuncia um futuro tão inédito quanto possível: a sustentabilidade humana.

Embora o termo sustentabilidade tenha sofrido um grande desgaste, posto que derivado da expressão "desenvolvimento sustentável", cunhado pela economia realmente existente, que é a capitalista, a ideia de sustentabilidade humana transcende esse modelo, ainda que encontre nele sua força mobilizadora.

O conceito de desenvolvimento sustentável tem uma lógica fundada na exploração sistemática e ilimitada dos recursos naturais da Terra para atingir três objetivos fundamentais do capitalismo: aumentar a produção, aumentar o consumo e produzir riqueza (BOFF, 2007).

Esse modelo, globalizado, parte da crença de dois infinitos. O primeiro é que a Terra tem recursos ilimitados e, por isso, pode ser explorada contínua e indiscriminadamente; o segundo é que o crescimento pode ser infinito, apresentando índices positivos indefinidamente, ano após ano.

Claramente percebe-se hoje o equívoco dessa lógica e dos ideais neoliberais a ela subjacentes. A Terra é um planeta pequeno, com recursos limitados, muitos deles não renováveis.

O crescimento também não pode ser infinito, posto que não pode ser universalizado, pois para isso seriam necessários três planetas iguais ao nosso.

O planeta já não suporta mais a voracidade dos atuais modos de produção e de consumo; a crise é sistêmica e paradigmática (BOFF, 2007). Mudamos de rumo ou conheceremos o mesmo destino dos dinossauros, como anuncia Hobsbown.

A manutenção da vida na Terra requer outro projeto civilizatório, alternativo, de consciência planetária, preocupado com a preservação da biodiversidade e com a garantia de um futuro para a humanidade (BOFF, 2007).

É nesse sentido que a sustentabilidade humana propõe uma nova relação homem-planeta.

O termo sustentabilidade, aqui, abarca as ciências da vida, da biologia, da ecologia, na perspectiva do "equilíbrio dinâmico, aberto a novas incorporações, e da capacidade de transformação do caos gerador de novas ordens (PRIGOGINE, 1996)

No processo evolucionário e na dinâmica da natureza vigoram interdependências, redes de relações inclusivas, mutualidades e lógicas de cooperação que permitem que todos os seres convivam, coevoluam e se ajudem mutuamente para se manterem vivos e garantirem a biodiversidade (BOFF, 2007). Essa é a lógica da sustentabilidade, instigadora de um novo pensar, de um ressignificar a vida e seus vieses, ramificações e multirreferências para a sociedade do terceiro milênio.

A concepção de sustentabilidade humana se constrói, pois, numa relação ética, na necessária reconciliação entre a razão e a moral, de modo que os seres humanos alcancem um novo estágio de consciência, autonomia e controle sobre seus modos de vida, assumindo a responsabilidade por seus atos diante de si mesmos (GALANO et al., 2003).

Conjuga-se, pela ótica da sustentabilidade humana, uma ética da vida e para a vida; uma ética para o reencantamento pelo mundo, segundo a qual

[...], o desejo de vida reafirme o poder da imaginação, da criatividade e da capacidade do ser humano para transgredir irracionalidades repressivas, para questionar o desconhecido, para pensar o impensado, para construir o porvir de uma sociedade de convivência e sustentável, e para evoluir para estilos de vida inspirados na frugalidade, no pluralismo e na harmonia entre as diversidades (GALANO et al, 2003, p. 2).

Nesse raciocínio, a lógica da sustentabilidade humana também propõe o enfrentamento da injustiça social, caracterizada, sobretudo, pelas contradições entre a opulência e a miséria, a alta tecnologia e a precariedade de recursos, entre a crescente exploração de recursos e a desesperança dos seres humanos, a globalização dos mercados e a marginalização e exclusão social (GALANO et al, 2003), isto é, pela má distribuição de renda, produtos, serviços e recursos ambientais, garantidoras da existência do sistema capitalista.

A construção de sociedades humanas sustentáveis prevê uma nova racionalidade produtiva, que se funda nas características ecotecnológicas de cada região e ecossistema, considerando os valores e potenciais da natureza e da cultura, de modo a abrir novas alternativas a um modelo de mercado unificador, hegemônico e homogêneo.

Estamos, então, diante do grande desafio de mudar a rota, os rumos do desenvolvimento sustentável e caminhar em direção à alterglobalização (GADOTTI, 2008), isto é, construção de alternativas ao paradigma dominante da globalização econômica, financeira, tecnológica e informacional. Contestar essa globalização, ainda que de forma sistemática, não é suficiente; é preciso analisar criticamente a situação posta, afastar-se radicalmente dela e experimentar novas propostas, novos modelos de organização econômica, social, política e cultural (BERNARD, 2002).

Enquanto o modelo de desenvolvimento sustentável aponta políticas que buscam equilibrar o processo econômico com a conservação da natureza, na perspectiva de satisfação das necessidades atuais e das gerações futuras, o que se mostra improvável, o conceito de sustentabilidade humana se funda no reconhecimento dos limites e potenciais da natureza e da complexidade ambiental, que reclamam uma nova compreensão de mundo e de sociedade. Falamos, pois, de uma nova aliança natureza-cultura, fundadora de uma nova economia, da reorientação dos potenciais da ciência e da tecnologia, na perspectiva de construção de outra cultura política, baseada em "uma nova ética da sustentabilidade, cujos valores, crenças, sentimentos e saberes renovam os sentidos existenciais, os modos de vida e as formas de habitar o planeta" (GALANO et al., 2003, p. 2).

O paradigma da sustentabilidade humana requer o cuidado com o bem-estar "sociocósmico" (BOFF, 1995), para o qual não basta que o ser humano esteja bem atendido em seus direitos e necessidades básicas se, para isso, os demais seres e elementos da natureza sofrem depredação. Exige o exercício - humano - de pensar as múltiplas dimensões do próprio ser, em uma visão holística, integral, não centrada apenas na liberdade individual em detrimento da justiça social e da vida em coletividade.

O ser humano é um ser complexo, de produção de linguagem, de materialidade e espiritualidade; é um ser emocional, de integração e vivência social; um ser de mudanças, de consumo, construtor de signos e ideologias, de necessidades estruturais e políticas (OLIVEIRA, 2007). É, por isso, um ser de inúmeras perspectivas e possibilidades que não estão descoladas das relações com o planeta.

Busca-se, nesse sentido, uma reflexão-ação que articule todas as áreas e aspectos da vida, em uma perspectiva orgânica, segundo a qual Terra e seres humanos emergem como uma entidade única (BOFF, 1995). É, nas palavras de LEFF (2001, p. 405), "a realidade do equilíbrio, em que o ser humano convive com a natureza, respeita a interação entre o mineral, o vegetal e o animal, deixando a biodiversidade seguir seu curso lógico, e cuida do ambiente cultural, da existência e da vida."

Há, pois, que se pensar também o uso racional dos recursos tecnológicos e das fontes de energia como componentes indispensáveis a uma vida sustentável. Os resíduos industriais, o despejo de metais pesados na natureza, o consumo de combustíveis fósseis e a mecanização da mão de obra em larga escala são alguns dos resíduos degradantes da política capitalista que inviabilizam a sustentabilidade humana, práxis para a racionalização de tecnologias e matrizes energéticas limpas, em um movimento que busca o equilíbrio entre o ser humano, ambiente e tecnologias complementares ao processo de sustentabilidade.

É esse o cenário que implica a integração harmônica do humano consigo mesmo, com o outro – em qualquer dos "reinos" naturais - e com o ambiente; que exige a formação de outra consciência planetária, algo que só é possível por meio da educação contínua e permanente do ser; de seu devir que impõe a necessidade de pensar as interfaces entre sustentabilidade humana e educação.

A sustentabilidade humana deve ser entendida como um princípio reorientador da educação e, principalmente, dos currículos. E não se trata de agregar mais um componente à matriz curricular ou mesmo de se restringir ao estudo e debate da educação ambiental, mas de reformular objetivos educacionais, de reorganizar o trabalho pedagógico e as metodologias.

Se, para a pedagogia tradicional, a educação centrava-se na espiritualidade, para a escola nova, na democracia, para a tecnicista, na naturalidade científica, a sustentabilidade humana se funda nos princípios da ecopedagogia, na qual a educação deve estar centrada, a exemplo de Paulo Freire, na relação entre os sujeitos que aprendem juntos, em comunhão (BENFICA, 2008).

A ecopedagogia – ou pedagogia da Terra, como denomina Gadotti - é um movimento que tenta suprir uma lacuna deixada pela educação ambiental, uma vez que esta se limita à discussão do ambiente externo, deixando de confrontar valores sociais e não questionando os aspectos políticos e do conhecimento. A ecopedagogia se traduz pelo questionamento dos sentidos que fazem nossa existência e nossas ações, pelas contribuições que traz para a qualidade de vida dos povos e sua felicidade (BENFICA, 2008).

Trazer o debate da sustentabilidade humana para o campo da educação implica pensar não apenas a construção de uma relação saudável dos sujeitos com o meio ambiente, mas com o sentido mais profundo do que fazemos com nossa existência a partir da vida cotidiana. Implica colocar em prática um projeto alternativo global, em que a preocupação não está centrada apenas nas ecologias natural e social, mas em uma ecologia integral mediante a proposição de um novo modelo civilizatório, com mudanças radicais em suas estruturas.

Diferentemente das pedagogias tradicionais, ainda centradas na competitividade, na seleção e classificação, a educação para a sustentabilidade humana extrapola os sentidos da escolarização e busca ter peso na luta pela sustentabilidade política, econômica e social, por meio da formação de um cidadão ativo, cooperativo, criativo, democrático, solidário. É uma educação que transcende o espaço escolar, ganha as ruas, comunidades e diversos setores da sociedade civil.

Nesse contexto, é necessário que se busque promover a interação entre os saberes acadêmicos, setoriais, tradicionais e o saber local para que possam interagir na construção do saber ambiental, fruto da aplicação da ecopedagogia, baseada no estudo do cotidiano das comunidades, tomando por enfoque as ações e interações das populações em suas práticas locais e também globais.

Por isso mesmo, a sustentabilidade humana não cabe na fragmentação do sistema no qual a ciência e o pensamento moderno se encontram embasados, não podendo ser incluída como mais uma disciplina na "grade" curricular. Requer a ultrapassagem, conforme afirma POMBO (2004), de nossos próprios princípios discursivos, das perspectivas teóricas e dos modos de funcionamento em que fomos "treinados", formados, educados.

A aceitação da proposta fenomenológica, com a consideração do conceito ser-no-mundo, representa a possibilidade real de um conhecimento interdisciplinar, que parta dos aspectos vividos no lugar como categoria na qual as relações são construídas. Cabe aqui pensar na possibilidade da aceitação do mundo vivido como o transobjeto científico proposto por Enrique Leff (2003).

Efetivamente, não é fácil a construção dessa nova forma de pensar, uma vez que isso perpassa a reconstrução de uma série de paradigmas e formas de construção do conhecimento que, como foi colocado anteriormente, estão profundamente arraigadas em nossa civilização.

Esse sentimento de incerteza também faz parte das ações educativas, porém, a dúvida e a insegurança devem ser convertidas em possibilidades de construção livre de uma nova metodologia de ação que permita, de maneira participativa e descontraída, o debate em torno de questões relacionadas à realidade local.

Para as efetivas mudanças aqui propostas, é fundamental a construção de uma nova Epistemologia Ambiental, deixando de lado a visão setorizada para que, assim, busquemos construir uma consciência galgada em proposições também intersubjetivas.

Nesse cenário, a ação dos professores passa a ser decisiva na escola, embora não exclusiva. Ainda que o professor esteja em evidência nesse processo, a efetiva participação de outras instâncias não letivas e dos órgãos colegiados, mesmo parcial e episodicamente, como coordenadores, assistentes, supervisores e assessores, funcionários, membros da comunidade, conselhos escolares e grêmios estudantis deve ser considerada, pois, de uma ou outra forma, educam ou deseducam nos ambientes sob a influência da escola (TESCAROLO E DARÓS, 2012).

Para tanto, a organização do trabalho pedagógico pede uma vinculação estreita dos saberes escolares com os conteúdos socialmente relevantes, na medida adequada às necessidades, possibilidades e conhecimentos prévios dos sujeitos da aprendizagem que são, também, "os sujeitos da aprendizagem, igualmente agentes no sistema, considerados sempre no contexto social e natural global" (TESCAROLO E DARÓS, 2012, p. 7).

Considerando que os saberes pedagógicos requerem um manejo mais amplo na escola, de construção solidária e coletiva, a atuação do professor deve refletir o conhecimento como elaboração pessoal, aceitando a aprendizagem e suas implicações emocionais, afetivas e relacionais.

Para fazer frente a tantas exigências, a escola deve reorganizar-se no sentido de promover um conjunto de procedimentos diversificados e sistemáticos, organicamente estruturados e previstos no projeto político-pedagógico. Ela precisa também considerar todos os atores da comunidade escolar em sua totalidade humana, contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades profissionais, biofisiológicas, intelectuais, emocionais, espirituais e sociais. Conceber, pois, a sustentabilidade humana como princípio reorientador da educação implica, prioritariamente, conceber o desenvolvimento de uma ética planetária que supere o relativismo moral e que lute pelo planeta Terra, nossa casa, e contra toda forma de exclusão social, desumanização, degradação, miséria e cada um de nós assumir um compromisso e uma responsabilidade – inadiáveis e intransferíveis – pela vida e pelo planeta.

Aprendizagens

A capacidade cognitiva é uma das características biológicas do ser humano. Independentemente de sexo, raça/etnia, gênero, classe social ou condições socioeconômicas, todos podem aprender.

A organização do trabalho pedagógico da escola como um todo e da sala de aula interfere nas aprendizagens dos estudantes, quando pautada no reconhecimento e respeito aos processos de desenvolvimento cognitivo e aos saberes construídos pelos estudantes em diferentes espaços sociais.

A partir dos estudos de Piaget (1983), o campo das aprendizagens foi marcado pela compreensão de que aprender perpassa pela interação entre o sujeito e a realidade, em uma relação biunívoca na qual o sujeito sai de um lugar de passividade e passa a ser um sujeito ativo do próprio conhecimento, ou seja, "o objeto só é conhecido na medida em que o sujeito consegue agir sobre ele e essa ação é incompatível com o caráter passivo que o empirismo, em graus diversos, atribui ao conhecimento" (PIAGET, 1983, p. 99). Wallon viveu em um período socialmente instável e politicamente turbulento, o que explica sua tendência marcada pelo social, pelo conflito que veio revolucionar o ensino (GALVÃO, 1995). Seus estudos contribuem para romper com uma educação direcionada exclusivamente para as questões individuais, uma vez que as aprendizagens são construídas na interação com o outro, "[...] animal essencialmente social" (WALLON, 1995, p. 59). Neste sentido, as aprendizagens apoiam-se nos aspectos afetivos, cognitivos e motores do sujeito que interage com o outro.

Vygotsky parte da premissa que o desenvolvimento cognitivo não ocorre independente do contexto social, histórico e cultural, "[...] a linguagem primordial da criança é puramente social [...]" (VYGOTSKY, 2000, p. 63). Para o referido teórico, "a aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento", o que justifica a importância do social no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, diretamente ligado às relações culturais.

Atualmente pesquisas demonstram que todos podem aprender e, como nos diz Sucupira (2005, p. 68), "[...] vamos deixar de lado as doenças e vamos ensinar". Diante disso, ensinar implica compreender o processo de aprendizagem para ir ao encontro do pensamento do estudante, acolhendo-o ou rompendo-o, nem mais, nem menos naquilo em que os estudantes são capazes. González Rey (2009) aponta que as teorias clássicas da aprendizagem privilegiam as questões lógicas, cognitivas, comportamentais e intelectuais sem considerar a compreensão do pensamento como um processo de sentido subjetivo, envolvido intrinsecamente com a geração de emoções, que permite atribuir relevância à imaginação, à fantasia e às emoções no processo de aprender.

Nesse sentido, González Rey (2009, p. 133) nos permite compreender que "a aprendizagem não é uma reprodução objetiva de conteúdos 'dados', é uma produção subjetiva que tem a marca do sujeito que aprende". Pain (1999) e Fernández (1991) também tra-

zem contribuições significativas para que possamos pensar o estudante em sua complexidade, ao compreender a aprendizagem na perspectiva de uma apropriação que é possível quando realiza uma elaboração objetiva e subjetiva, perpassada pela possibilidade de emocionar-se, de surpreender-se.

O Projeto Político-Pedagógico (2012) da Secretaria de Educação do DF (SEEDF) aponta como concepção do currículo a educação integral, ou seja, centrada no sujeito social, cultural, histórico, cognitivo e subjetivo, sem perder de vista a perspectiva das relações humanas. Pensar o currículo nessa perspectiva implica ter como foco uma concepção de aprendizagem que tenha consciência desse sujeito, uma vez que o artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, aponta que: "A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem".

Nessa perspectiva, importa que o estudante seja acolhido no espaço educativo com direito às aprendizagens, visto que se constitui como sujeito marcado pela capacidade de aprender. Espaço que deve recebê-lo sem imposições, com o olhar direcionado para seus saberes e não mais para suas faltas, integrando-o ao mundo, com oportunidade para compreender-se como ser humano e fazer suas escolhas, em direção ao "prazer da aventura, do desafio, da conquista do esforço intelectual" (PAIN, 2008, p. 39).

Deste modo, garantir aos estudantes o direito às aprendizagens implica investimento sustentado nos princípios da ética e da responsabilidade, que incidirá na formação de uma sociedade mais justa e mais desenvolvida nos aspectos sociais, culturais e econômicos. A criação de condições para que os estudantes aprendam requer processos didáticos e pedagógicos ousados, nos quais o professor parta do princípio de que há igualdade intelectiva entre os homens e de que se aprende na interlocução com o outro (TUBOITI, 2012), respeitando os diferentes ritmos, sabendo que a todos os estudantes é assegurado o "[...] tratamento diferenciado sempre que a aprendizagem do estudante o exigir" (CNE/CEB nº 7/2007).

Olhando a partir das igualdades das inteligências (RANCIÈRE, 2011) e não pelas faltas, é importante considerar que "a escola contemporânea não deve apenas respeitar as diferenças; deve, também, fazer aparecer e registrar diferenças entre os estudantes" (CHARLOT, 2008, p. 27), sabendo-se que esse registro não pressupõe discriminar ou estigmatizar, mas é uma tomada de consciência necessária para incluir e encaminhar ações didáticas e pedagógicas efetivas pensadas a partir dos projetos político-pedagógicos das escolas.

A escola ainda está muito presa à delimitação do tempo para aprender e continua a categorizar ou classificar os estudantes mais pelo critério de amadurecimento de funções do que pelas situações desafiadoras e necessárias para que aprendam e se desenvolvam. A escola precisa ter ações que imprimam ritmo a partir dos saberes de cada estudante, o que se dá com intervenções didáticas provocadoras, envoltas por situações em que o professor exerça o papel de mediador e oportunize uma organização do trabalho pedagógico, na sala de aula, favorável às aprendizagens em grupos heterogêneos, procedimento possível por meio da organização e constituição dos grupos de trabalho diversificados.

Garantir o direito às aprendizagens significa compreender que se aprende na interlocução com o outro e de que há igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2011). Importa que se tenha um olhar e uma escuta que exigem afinação para compreender a linguagem do outro indo ao encontro de sua subjetividade, acolhendo-o em suas diversidades, o que o torna importante e oportuniza que confie em si mesmo.

A escola, como instituição formal de educação, tem entre seus objetivos a busca pela garantia da aprendizagem de todos os estudantes. Nesse processo, os profissionais da educação têm uma função específica e articulada a esse objetivo maior. Compete à escola trabalhar com os conhecimentos científicos e técnicos, considerando as questões subjetivas, rumo à democratização dos saberes e à garantia do direito às aprendizagens. À família cabe a tarefa de cuidar da educação, tendo em vista os princípios, valores, respeito e ética, aliados à atenção especial de garantir a frequência e assiduidade à escola. Segundo Silva (2011), aprender e ensinar não são papéis específicos e únicos da escola. Sabe-se que a criança, desde que nasce, age em seu ambiente sociocultural, construindo saberes que a ajudarão a participar deste mundo. Em contrapartida, temos a escola, espaço instituído socialmente, em que a criança estabelece novas relações, apresentando-se como um lugar diferente do seu convívio familiar (SILVA, 2011, p. 41).

Garantir o direito às aprendizagens implica uma concepção de educação sustentada na teoria histórico-cultural e na premissa de que somos seres cognitivos e afetivos, aprendemos na interlocução com o outro e há igualdade de inteligências.

O processo de ensino e aprendizagem, nessa perspectiva, precisa considerar a complexidade do ato de aprender e dos sujeitos que dele fazem parte, sendo indispensável ir ao encontro do pensamento de Bruner (2001, p. ix) quando afirma que "[...] qualquer matéria poderia ser ensinada a qualquer criança em qualquer idade de uma forma que fosse honesta [...]".

Diversidade

Etimologicamente, o termo diversidade significa diferença, dessemelhança, heterogeneidade, desigualdade. A diversidade está relacionada, a um só tempo, à diferença de padrões, saberes e culturas hierarquizadas e à desigualdade econômica. Esse atributo nos leva a alguns grupos excluídos que, historicamente, têm vivenciado tanto a desigualdade como a diferença: mulheres, pessoas com deficiências, negros, povos indígenas, homoafetivos, quilombolas, pessoas do campo e pobres, entre outros.

Para Yannoulas, o conceito de diversidade também é muito vinculado aos organismos internacionais e refere-se em um primeiro momento a múltiplos aspectos, entre eles os econômicos e culturais do desenvolvimento, e visando ao resgate dos direitos humanos, à defesa do pluralismo, à promoção de igualdade de oportunidades, ao empoderamento das denominadas minorias, à preservação do meio ambiente e do patrimônio cultural (YANNOULAS, 2007, p. 159).

O processo histórico das políticas de desenvolvimento social e econômico do país constituiu disparidades inaceitáveis.

Os indicadores de escolaridade refletem esse desenvolvimento desigual A história da escola pública demonstra a parcialidade de seu atendimento, pois está direcionada ao território urbano e segue uma matriz cultural eurocêntrica, política e economicamente específica, o que ocasiona exclusão social de grupos particulares: mulheres, negros, quilombolas, campesinos, indígenas, de orientação homoafetiva e pessoas com deficiência. Fatores decisivos para essa exclusão estão associados ao padrão econômico e cultural da sociedade capitalista em que prevalecem hierarquias e preconceitos de natureza racial, étnica, de gênero e classe social, entre outros, configurando-se em mecanismos de discriminação que instam e legitimam o funcionamento excludente desses modelos de sociedade. A exclusão não é aleatória, recai sobre grupos específicos que sofrem (e enfrentam) preconceito, discriminação e, por fim, de exclusão.

Uma primeira reação à matriz cultural normativa e centralizadora foi o movimento feminista, que se deu em diversas áreas e consolidou conjuntos de pensamentos que defendem a igualdade de direitos entre homens e mulheres (YANNOULAS, 2004). Posteriormente, o movimento negro que, levando em consideração a longa duração dos processos coloniais escravocratas e as especificidades dos debates e controvérsias atuais, marcou as abordagens e enfrentamento das hierarquias étnico raciais excludentes, tentando reconfigurá-las. Numa cronologia didática, juntam-se aos dois movimentos, o movimento ambientalista, a (centenária) luta do homem do campo, a atualmente reconhecida luta dos povos indígenas, os movimentos de legitimação da liberdade de orientação afetiva e outros que agrupam as vozes dos movimentos sociais.

A SEEDF reestrutura seu currículo partindo da definição de diversidade, com base na natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de classe social, motoras, sensoriais, enfim, da diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade.

A compreensão de que existem fenômenos sociais, como a discriminação, o racismo, o sexismo, a homofobia e a depreciação de pessoas que vivem no campo, é imprescindível para um trabalho consistente de educação em diversidade, visto que são alguns dos fenômenos que acarretam a exclusão de parcelas da população dos bancos escolares e que geram uma massa populacional sem acesso aos direitos básicos.

Os marcos legais que normatizam a inclusão da diversidade na educação vão desde a Constituição Federal, em seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1° do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, passam pela Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus artigos 26, 26-A e 79-B, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional.

Assim, o currículo da SEEDF pauta-se na ideia de uma educação democrática e inclusiva na qual as pessoas negras, brancas, indígenas, ciganas, orientais, deficientes possam usufruir dos mesmos direitos e oportunidades. Não se trata de substituição, mas de ampliação de paradigmas, como pode ser verificado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais, a seguir:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades que proporciona diariamente também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26 A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos; exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação, oferecidos pelas escolas (BRASIL, 2004: 17).

Portanto, o eixo diversidade encontra-se em um campo promissor de responsabilidade social, contribuindo para a inclusão e permanência de estudantes no sistema de ensino público do Distrito Federal. Contudo, são necessárias algumas reflexões sobre sua construção histórica.

Pensar a diversidade não significa apenas reconhecer as diferenças, mas refletir sobre as relações e os direitos de todos.

Os profissionais da educação precisam estar preparados para o enfrentamento, por meio da educação, de todas as formas de discriminação e para contribuírem na constituição da cultura de educação em direitos humanos. De acordo com Elvira de Souza Lima (2006: 17), a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica.

Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de 'portadoras de necessidades especiais'). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia por um currículo que atenda a essa universalidade.

Sendo assim, o que se enseja é a prevalência da ideia de que os conceitos ligados ao eixo em voga passem por constantes modificações e movimentos; que sejam construídos e selecionados a partir de dinâmicas sociopolítico-culturais, pedagógicas e intelectuais; que se apresentem flexíveis, considerando o contexto histórico-social em que estão inseridos; por fim, que se constituam frutos de construções coletivas, com a participação ativa da comunidade escolar.

Educação das Relações Étnico-raciais

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD - (1988), os negros apresentam em todas as faixas etárias maior proporção de pessoas com atraso escolar. Aos 14 anos, 35% dos brancos e 72% dos negros (pretos e pardos - censo IBGE) apresentam mais de dois anos de atraso escolar. Por sua vez, segundo dados do Censo de 2010, a população indígena hoje representa cerca de 0,4% da população brasileira e está distribuída em algumas áreas urbanas e em 683 terras Indígenas.

Esses dados estatísticos, por si só, seriam suficientes para se propor um currículo voltado para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem pessoas orgulhosas de seu pertencimento étnico-racial, partícipes da construção de uma nação democrática, em que tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. A expectativa deve ser a de reverter

essa situação, ressaltando os aspectos positivos das diferenças raciais, possibilitando aos grupos discriminados construírem uma imagem positiva de si mesmos, observando que a convivência com o outro pode ser enriquecedora para todos.

Em relação à identidade cultural do índio, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) afirma que a diversidade cultural pode ser enfocada tanto sob o ponto de vista das diferenças existentes entre as sociedades indígenas e as não indígenas, quanto sob o ponto de vista das diferenças entre as muitas sociedades indígenas que vivem no Brasil. Mas está sempre relacionada ao contato entre realidades socioculturais diferentes e à necessidade de convívio entre elas, especialmente num país pluriétnico, como é o caso do Brasil.

Em consonância com o Estatuto dos Povos Indígenas, em seu artigo 180, VI, a educação escolar indígena tem como um dos princípios "a garantia aos indígenas de acesso a todas as formas de conhecimento, de modo a assegurar-lhes a defesa de seus interesses e a participação na vida nacional em igualdade de condições, como povos etnicamente diferentes".

Desta forma, a política pública educacional indígena não se restringe ao reconhecimento das diferenças, mas à garantia da valorização de sua identidade étnico-cultural e dos direitos humanos de toda sua população, contribuindo para um tratamento específico e distinto dos saberes construídos por esses povos, no decorrer da História do Brasil.

No que concerne à inclusão de negros e negras na sociedade brasileira em geral, e na educação de forma mais específica, alguns conceitos podem auxiliar-nos nessa discussão. Termos como afro-brasileiro, antirracismo, etnocentrismo, entre outros precisam estar presentes no currículo escolar, para que profissionais de educação e estudantes os compreendam e percebam a importância dessa discussão na prática pedagógica.

O termo afro-brasileiro, por exemplo, é adjetivo usado para referir-se à parcela significativa da população brasileira com ascendência parcial ou totalmente africana. Foi formado a partir de uma calorosa discussão sobre quem representa efetivamente esse segmento populacional no Brasil, principalmente depois dos posicionamentos oficiais em relação à reserva de vagas, pelo sistema de cotas, para negros e índios nas universidades.

O entendimento do processo de exclusão da população negra brasileira passa pela ideologia do branqueamento. Essa ideologia teve grande aceitação pelas elites brasileiras, de 1870 a 1930. Transformar o Brasil, que era negro e mestiço, em um país branco foi um projeto implementado seriamente pelos cientistas e políticos daquela época.

Contudo, o movimento negro formado por organizações sociais da população, no sentido de lutar pelo fim do racismo, do preconceito e das discriminações raciais, procurou assegurar conquistas sociais, defender os direitos e promover a valorização do negro e de sua cultura.

Também estabeleceu diálogos permanentes com organizações governamentais e não governamentais, reivindicando políticas públicas de inclusão da população negra e do fim do processo de branqueamento da população negra brasileira.Negritude, na verdade, não é apenas uma palavra, mas uma expressão que se refere a uma postura de reverência a antigos valores e modos de pensar africanos, conferindo sentimentos de orgulho e dignidade a seus herdeiros. É, portanto, uma conscientização e está relacionada ao desenvolvimento de valores africanos. A exaltação da negritude tem sido uma das propostas escolhidas pelos movimentos negros brasileiros para a elevação da consciência da comunidade, a fim de fortalecer a luta contra o racismo e suas mais diversas manifestações.

Por fim, resistência negra é uma terminologia bem utilizada para determinar as diversas atitudes e manifestações de rebeldia do povo negro ante a violência do escravismo. Fugas, suicídios, insurreições, organizações de quilombos e preservação de sua cultura de origem foram formas de resistir e lutar. O povo negro nunca foi resignado, sempre resistiu à situação de escravizado, sendo referência nas lutas de enfrentamento da discriminação, preconceito e exclusão que assolam grupos sociais específicos.

Educação do Campo

O conceito de Educação do Campo é novo, tem pouco mais de dez anos e surgiu como denúncia e como mobilização organizada contra a situação do meio rural: situação de miséria crescente, de exclusão/expulsão das pessoas do campo; situação de desigualdades econômicas, sociais, que também são desigualdades educacionais.

Foi a partir de 1998, na Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), que esse movimento incorporou o conceito de Educação do Campo. Nesse encontro surgiram as primeiras ações no sentido de buscar e garantir o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação, respeitando as especificidades dessa parcela da população.

Além disso, essa Conferência tratou da luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade no campo, com a premissa básica de que as pessoas têm o direito de estudar no lugar onde vivem (agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores, seringueiros etc.) e de ter incorporados os processos educativos nos projetos político-pedagógicos das escolas que os recebem.

Assim, a Educação do Campo se diferencia da educação rural em vários aspectos, pois o campo é compreendido a partir do conceito de territorialidade, é o lugar marcado pela diversidade econômica, cultural e étnico-racial. É, também, espaço emancipatório quando associado à construção da democracia e de solidariedade, de lutas pelo direito à terra, à educação, à saúde, à organização da produção e à preservação da vida.

Mais do que um perímetro não urbano, o campo possibilita a relação dos seres humanos com sua própria produção, com os resultados de seu trabalho, com a natureza de onde tira seu sustento. Se comprometida com a diversidade do trabalho e sua cultura, a educação terá também especificidades que precisam ser consideradas nos projetos político-pedagógicos. Assim, campo e cidade precisam articular-se, completar-se e alimentar-se mutuamente, para que a sociedade promova a cidadania em sua plenitude (UnB, 2009).

A luta principal da Educação do Campo tem sido por políticas públicas que garantam o direito da população do campo à educação e a uma educação que seja no e do campo. No campo as pessoas têm direito a ser educadas no lugar onde vivem; têm direito a uma educação pensada desde seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e a suas necessidades humanas e sociais. Essa educação inclui a escola, hoje uma luta prioritária porque há boa parte da população do campo que não tem garantido seu direito de acesso à Educação Básica. Não há sentido desencadear esforços para a produção de teorias pedagógicas para um campo sem gente, para um campo sem sujeitos ou, dito de outra forma, para uma ruralidade de espaços vazios.

A base fundamental de sustentação da Educação do Campo é que o território do campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os seres humanos e a natureza; de novas relações entre o rural e o urbano.

Educação em Gênero e Sexualidade

A questão de gênero a ser trabalhada em sala de aula deve começar pelo entendimento de como esse conceito ganhou contornos políticos. O conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à ideia da essência, recusando qualquer explicação pautada no determinismo biológico que pudesse explicitar comportamento de homens e mulheres, empreendendo, dessa forma, uma visão naturalista, universal e imutável do comportamento. Tal determinismo serviu para justificar as desigualdades entre homens e mulheres, a partir de suas diferenças físicas. As autoras Guacira L. Louro (1997) e Eliane Maio Braga (2007) afirmam que as diferenças

entre homens e mulheres não são apenas de ordem física e biológica; para as autoras, como não existe natureza humana da cultura, a diferença sexual anatômica não pode mais ser pensada isolada das construções socioculturais em que estão imersas.

A diferença biológica é apenas o ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou ser mulher. O sexo é atribuído ao biológico, enquanto o gênero é uma construção social e histórica. A noção de gênero aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino (BRAGA, 2007).

Assim, se as relações entre homens e mulheres são um fenômeno de ordem cultural, podem ser transformadas, sendo fundamental o papel da educação nesse sentido. Por meio da educação, podem ser construídos valores, compreensões e regras de comportamento em relação ao conceito de gênero e do que venha a ser mulher ou homem em uma sociedade. O conceito de gênero também permite pensar nas diferenças sem transformá-las em desigualdades, ou seja, sem que as diferenças sejam ponto de partida para a discriminação.

A superação das discriminações implica a elaboração de políticas públicas específicas e articuladas. As questões relativas às mulheres e aos homossexuais masculinos e femininos não apenas explicitam práticas preconceituosas e discriminatórias–misoginia, sexismo, homofobia, lesbofobia, transfobia – que existem no interior de nossa sociedade, mas também indicam que essas mesmas práticas vêm sofrendo transformações em função da atuação dos movimentos sociais feministas e GLTB.

Tais movimentos têm evidenciado o quanto as discriminações se dão de forma combinada e sobreposta, refletindo um modelo social e econômico que nega direitos e considera inferiores lésbicas, gays, travestis e transexuais.

A desnaturalização das desigualdades requer da escola um olhar transdisciplinar capaz de articular as diferentes ciências, disciplinas e saberes, favorecendo a correlação entre essas formas de discriminação e construindo formas igualmente transdisciplinares de enfrentá-las e de promover a igualdade, conforme define a Resolução nº 01/2012, do Conselho de Educação do Distrito Federal.

A discussão sobre as relações de gênero no currículo pode contribuir para que as pessoas se tornem mais conscientes das discriminações que sofrem e possam buscar caminhos novos e próprios neste sentido.

Direitos Humanos

Ao mesmo tempo em que reconhecemos os avanços na garantia dos direitos dos homens, defendemos, em conformidade com o artigo 3º da Resolução 01/2012 – CP – Conselho Nacional de Educação, o lugar de centralidade da Escola ao atribuir à "Educação em Direitos Humanos a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social", com fundamento nos princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, da laicidade do Estado, da democracia na educação, da transversalidade, vivência e globalidade e da sustentabilidade socioambiental.

A proposta pedagógica da Secretaria de Educação do DF – por meio dos eixos transversais cidadania, diversidade e sustentabilidade – coaduna com as orientações do Ministério da Educação expressas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos e com as políticas intersetoriais de inclusão social do Governo do Distrito Federal. Compreendendo a educação como um direito fundamental que contribui para a conquista de todos os demais direitos, a Educação em Direitos Humanos, como política pública de educação remete a questões como universalização do acesso, melhoria da qualidade e condições de permanência dos estudantes na escola. Para tanto, a SEDF trabalha na implementação de políticas públicas de promoção e defesa de direitos que garantam a inclusão e a permanência das populações historicamente excluídas e ou em vulnerabilidade pessoal e social na escola.

Para alcançar o objetivo, este Currículo propõe repensar as práticas pedagógicas no ambiente escolar para promover a melhoria da convivência por meio de metodologias de aprendizagens participativas que fomentem a reflexão crítica sobre a realidade; o fortalecimento das instâncias de participação da comunidade escolar que possibilitem o exercício de uma cidadania ativa e à inserção de temas voltados ao respeito à diversidade, à sustentabilidade e à defesa dos direitos no currículo, nos projetos político- pedagógicos das escolas e, consequentemente, na prática cotidiana do professor.

6 TEORIAS DE CURRÍCULO: CRÍTICA E PÓS-CRÍTICA.

É por causa dessa divergência entre as teorias curriculares que a escola deve procurar discutir qual currículo ela quer adotar para se chegar ao objetivo desejado. Essa escolha deve ser pensada a partir da concepção do seu Projeto Politico Pedagógico, esse que deve fundamentar a prática teórica da instituição e as inquietudes dos alunos.

Teoria curricular crítica: aspectos históricos

O currículo passou a ser discutido mais especificamente a partir da década de 1920 e 1930, com as reformas promovidas pelos pioneiros da Escola Nova, numa tentativa de romper com a escola tradicional, que visava a um ensino para a reprodução de conteúdos, para a transmissão de conhecimentos já sistematizados e acumulados pela humanidade. (MOREIRA, 1990). O papel do professor a partir da teoria tradicional, segundo Eyng (2007, p. 118), "[...] pode ser resumido como 'dar a lição' e 'tomar a lição', não se apresentando maiores preocupações em vincular as informações com o contexto social onde o sujeito está."

Já a Escola Nova, que veio opor-se à visão tradicional da educação, tendo como precursor Anísio Teixeira, trouxe inovações no pensamento sobre o currículo, na perspectiva de organizá-lo, priorizando os interesses e as necessidades das crianças. Segundo afirmações de Moreira, (1990, p. 88) "[...] pela primeira vez disciplinas escolares foram consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins, ao invés de fins em si mesmas, sendo-lhes atribuído o objetivo de capacitar os indivíduos a viver em sociedade."

A Escola Nova apresenta um enfoque na aprendizagem dos alunos de modo ativo, segundo Romanowski (2007, p. 53):

O professor é visto como mediador para promover essa aprendizagem. O aluno é o centro do processo escolar; o professor é um facilitador, artista ou profissional clínico que deve empregar sua sabedoria, experiência e criatividade para agir na promoção das condições do desenvolvimento, para a aprendizagem dos seus alunos. A prática docente acontece na valorização das relações e dos processos cognitivos; o próprio professor é considerado um aprendiz.

O escolanovismo apresenta um currículo no qual é perceptível a tentativa de romper com o ensino tradicional, deixando de valorizar o professor como centro do processo de ensino e aprendizagem para focar o aluno, respeitando e valorizando as suas experiências anteriores.

Na década de 1960, o tecnicismo passou a vigorar no Brasil, a partir do golpe militar, época em que o Estado é ditador e autoritário, obtendo grande repercussão no meio educacional, "[...] tornando-se dominante na década de 1970." (MOREIRA, 1990).

O contexto histórico da época já apresentava um modo de produção capitalista, em que a produção é desenvolvida não pelo valor de uso, mas pelo valor de troca e o trabalhador tem apenas como forma de troca a sua força de trabalho. Com a introdução da maquinaria nas fábricas, torna-se necessário para o capitalista ter mão de obra qualificada para executar as tarefas necessárias para a máquina desenvolver o trabalho. (MELLO, 1982).

Para formar essa mão de obra qualificada era necessário, segundo Mello (1982), introduzir na escola uma forma de treinar os sujeitos para executarem as tarefas necessária à produção, para o lucro, para o desenvolvimento propriamente do capital, ou seja, a ciência e a tecnologia estavam a serviço do capital, é preciso ter o controle do trabalho, do modo de produção. O currículo então, passa a ser técnico, capaz de qualificar os indivíduos para o mercado de trabalho. Para Romanowski (2007), o professor, nesse momento, é treinado para desempenhar a sua função, a de treinar seus alunos, sem desenvolver, portanto, a reflexão, destacando a valorização da técnica aplicada ao ensino que enfatiza a atividade instrumental do professor.

Mas, foi a partir da década de 80 que se intensifica o debate teórico sobre os problemas curriculares, surgindo com mais velocidade em todo Brasil uma literatura pedagógica de cunho mais progressista, numa tentativa de transformar o ensino tecnicista que era desenvolvido desde a década de 1960.

Muitos debates começam a ser travados demonstrando a preocupação em superar "[...]a concepção de currículo como elenco de disciplinas ou listagem de conteúdos e se pensou no sentido de que todas as atividades da escola são significativas para o saber do aluno, para sua apropriação de conhecimento." (BERTICELLI, apud COSTA, 1998, p. 159).

Nesse contexto histórico, as classes trabalhadoras começam a se organizar em busca de reivindicações, muitos debates sobre os problemas educacionais foram realizados e uma pedagogia crítica surgiu com intensidade.

Nesse período, a influência de pensadores americanos diminui e o currículo, a partir da teoria crítica, passa a ser visto de outra forma.

Pressupostos da teoria curricular crítica e pós-crítica

Em continuidade ao que foi exposto anteriormente sobre o contexto histórico em que surgiu a teoria curricular crítica, continua-se a discussão em torno dessa teoria que tanto contribuiu para a educação como forma de combate à educação tradicional, numa perspectiva de tornar o ensino e a aprendizagem mais críticos, formando sujeitos autônomos, capazes de intervir na realidade existente e transformá-la.

Está muito presente nas discussões atuais o fato de que a escola continua transmitindo saberes de interesse da classe dominante e não se preocupa com os conhecimentos de interesse das classes trabalhadoras. Mas, pouco se tem feito para transformar essa realidade tão injusta e alienante que a escola insiste em desenvolver.

Falar em teoria crítica remete a citar Paulo Freire, um grande pensador, que se preocupou intensamente com a educação popular, com os problemas educacionais brasileiros e que contribuiu significativamente para a teoria crítica do currículo. Segundo o pensamento de Freire, para que ocorra uma mudança significativa na educação, é preciso transformar a maneira como o ensino está sendo concebido, para uma forma de emancipação, como prática de liberdade. Para compreender o pensamento de Freire (2003), é necessário entender oprimidos e opressores e a relação com a educação vista por ele como prática de liberdade. Para Paulo Freire, os oprimidos (massas populares) para libertar-se necessitavam de conscientização. Isso quer dizer que precisam estar conscientes da sua condição de oprimido para libertar-se a si mesmo e ao opressor. Essas lutas de classes mostram o quanto a ideologia dominante não tem interesse em mudar a sua condição de domínio e poder sobre os oprimidos.

Mas, a liberdade torna-se difícil porque os oprimidos, apesar de compreenderem a sua condição, entendem que a libertação, a busca pelo novo homem refere-se a uma visão individualista, ou seja, para eles, "[...] o novo homem são eles mesmos tornando-se opressores de outros." (FREIRE, 2003, p. 33). Portanto, percebe-se segundo o autor que a busca pela liberdade torna-se a busca em ser também opressora, em ter a possibilidade de adquirir um certo poder sobre o outro e não em transformar a situação existente, mas apenas mudar de lado pelo medo da liberdade. Mas, para Freire o que se torna necessário é que não existam mais opressores nem oprimidos e que não prevaleça uma classe sobre a outra, mas que prevaleça "[...] homens libertando-se" (FREIRE, 2003, p. 43).

A partir dessa reflexão, podemos perceber a importância dada por Freire à educação como prática de transformação. A educação a que Freire se opõe é vista por ele como bancária, ou seja, os professores depositam conteúdos sobre os alunos, que os recebem passivamente, como se fossem recipientes, vasilhas, sem problematizar ou refletir. Dessa forma, "[...] a educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador o depositante." (FREIRE, 2003, p. 58).

Essa educação não exige a consciência crítica do educador e do educando, por isso oprime e nega a dialogicidade. Dessa forma, os educadores ao transmitirem esses saberes prontos, sem contextualizar com a realidade social dos alunos, tornam-se transmissores dos ideais opressores, dos interesses da classe dominante.

Para se opor a essa forma de educação antidialógica, Paulo Freire propõe o diálogo entre educador e educando, uma educação problematizadora em que os homens se educam em comunhão com o objetivo de libertar-se e assim proporcionar uma transformação social. Para o autor, não é preciso apenas conhecer o mundo, é preciso transformá-lo. Com essa educação problematizadora, os homens percebem que conhecer possibilita interferir na realidade e percebem-se como sujeitos da história.

O pensamento Freire, portanto, contribuiu fortemente para a teoria crítica do currículo, mas atualmente o que se percebe é que ainda a teoria tradicional prevalece nas práticas pedagógicas dos professores. Para melhor compreender a ênfase dada às teorias tradicionais e às críticas e suas diferenças pode ser observado de forma resumida o quadro abaixo:

Conceitos das diferentes teorias do currículo: apenas mudar de lado pelo medo da liberdade. Mas, para Freire o que se torna necessário é que não existam mais opressores nem oprimidos e que não prevaleça uma classe sobre a outra, mas que prevaleça "[...] homens libertando-se" (FREIRE, 2003, p. 43).

A partir dessa reflexão, podemos perceber a importância dada por Freire à educação como prática de transformação. A educação a que Freire se opõe é vista por ele como bancária, ou seja, os professores depositam conteúdos sobre os alunos, que os recebem passivamente, como se fossem recipientes, vasilhas, sem problematizar ou refletir. Dessa forma, "[...] a educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador o depositante." (FREIRE, 2003, p. 58).

Essa educação não exige a consciência crítica do educador e do educando, por isso oprime e nega a dialogicidade. Dessa forma, os educadores ao transmitirem esses saberes prontos, sem contextualizar com a realidade social dos alunos, tornam-se transmissores dos ideais opressores, dos interesses da classe dominante.

Para se opor a essa forma de educação antidialógica, Paulo Freire propõe o diálogo entre educador e educando, uma educação problematizadora em que os homens se educam em comunhão com o objetivo de libertar-se e assim proporcionar uma transformação social. Para o autor, não é preciso apenas conhecer o mundo, é preciso transformá-lo. Com essa educação problematizadora, os homens percebem que conhecer possibilita interferir na realidade e percebem-se como sujeitos da história.

O pensamento Freire, portanto, contribuiu fortemente para a teoria crítica do currículo, mas atualmente o que se percebe é que ainda a teoria tradicional prevalece nas práticas pedagógicas dos professores. Para melhor compreender a ênfase dada às teorias tradicionais e às críticas e suas diferenças pode ser observado de forma resumida o quadro abaixo:

Conceitos das diferentes teorias do currículo:

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
ensino	ideologia	identidade, alteridade, diferença
aprendizagem	reprodução cultural e social	subjetividade
avaliação	poder	saber-poder
metodologia	classe social	significação e discurso
didática	capitalismo	representação
organização	relações sociais de produção	cultura
planejamento	conscientização, emancipação e libertação	gênero, raça, etnia, sexualidade
eficiência	currículo oculto	multiculturalismo
objetivos	resistência	----------

Fonte: PINHEIRO apud SILVA, 2007.

Esse resumo proposto pelo autor mostra claramente e de forma simplificada o enfoque das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas e possibilita perceber a valorização que cada uma faz a partir do que propõe. É clara a preocupação da teoria crítica com as classes sociais, com a emancipação, conscientização e libertação dessas classes (trabalhadoras), que são obrigadas a aceitar a condição de aprender na escola a cultura dominante, de um currículo voltado para os interesses da burguesia.

Nesse sentido, "[...] as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, permitiram-nos ver a educação de uma nova perspectiva" (SILVA, 2007, p. 17). Para o mesmo autor, "[...] as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical." (p. 30).

As teorias pós–críticas abordam com ênfase as preocupações com a diferença, com as relações saber-poder no âmbito escolar, o multiculturalismo, as diferentes culturas raciais e étnicas, enfim, não é uma questão de superação da teoria crítica, mas segundo Silva (2007, p. 147),

[...] a teoria pós–crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

O currículo, a partir da teoria pós–crítica, deve ser visto como um complemento, como uma forma de aprofundamento e ampliação às teorias críticas. Concordamos com Pacheco (2001, p. 51) de que "a teoria crítica é um espaço de contestação, uma outra forma de olhar a realidade e um compromisso político com o que pensamos e o que fazemos." A partir dessa afirmação, percebemos que a proposta de um currículo crítico na formação de professores exerce influência na mudança de atitudes desses profissionais, na preocupação de transformação da realidade existente e, principalmente, em se conscientizar da importância do seu papel como educador e transformar a sua prática.

Segundo Pacheco (2001), "[...] as práticas pedagógicas, portanto, estão relacionadas com as práticas sociais e o educador crítico precisa identificar as injustiças nela existentes."

O currículo é visto a partir da teoria crítica e pós-crítica, segundo Silva (2007), como espaço de poder, de lutas, sendo uma construção social. Prioriza- se a problematização, o diálogo, instigando o aluno na sua fala com a realidade. O professor não reproduz meramente saberes prontos e sistematizados, mas caminha junto com o aluno numa relação com a experiência vivenciada.

Formação de professores na perspectiva da teoria crítica e pós – crítica do currículo

A discussão em relação à formação de professores é hoje, uma das problemáticas centrais para a mudança educativa, que necessita de reflexão e compromisso com a qualificação desses profissionais. O perfil do profissional que se quer formar é essencial, ou melhor, é fundamental estar claro para se organizar um currículo de um curso de formação de professores numa perspectiva crítica.

O educador, durante a sua formação, não aprenderá de forma integral a dar aulas, mas precisará compreender a importância da reflexão, da pesquisa, de ser crítico e inquieto acerca das problemáticas da sua área de atuação, para estar em constante aprendizagem refletindo sobre a sua prática, em busca de crescimento profissional e comprometimento com a profissão.

Tornar o futuro educador consciente de que "[...]faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo." (FREIRE, 2005, p. 27) é algo extremamente difícil e complexo, pois o aluno, ao ingressar no ensino superior, apresenta uma visão fragmentada frente a vários aspectos políticos, econômicos e sociais, oriundos de um ensino fundamental e médio alienante. Segundo Freire (2003, p 58) "[...] de uma educação bancária, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los."

O papel do professor não é apenas ter domínio dos conteúdos, para Garcia e Moreira (2006),

Precisa de conhecimentos didáticos, de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo e o papel da escola no mundo de hoje, precisa entender as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura. Precisa pensar em como se deve responder à situação de desigualdade e à diversidade cultural que encontramos em nossa sociedade. Precisa compreender como se processa a aprendizagem, principalmente no caso do aluno concreto, real, com que lida todo dia e que difere do modelo que gostaria de encontrar em sala de aula. (p.11).

Formar um profissional da educação com consciência crítica, que saiba desmistificar, escolher e trabalhar os conteúdos em sala de aula na educação básica, é tarefa difícil, mas necessária.

Essa concepção de ensino em que o professor apenas transmite saberes é abordada também, por Vasconcellos (2002, p. 23), quando se refere à Metodologia Expositiva em que "[...]o aluno recebe tudo pronto, não problematiza, não é solicitado a fazer relação com aquilo que já conhece ou a questionar a lógica interna do que está recebendo, e acaba se acomodando."

Esta prática é muito visível no momento em que os acadêmicos desenvolvem as atividades de estágio. Os planos de aula, os conteúdos trabalhados se apresentam desvinculados da realidade, comprovando que as teorias trabalhadas em sala de aula não têm relação com a prática pedagógica.

Percebemos que no desenvolvimento do currículo são trabalhadas diferentes teorias na formação dos sujeitos nos cursos de formação de professores, mas a dificuldade se apresenta no momento da prática docente.

Por isso, é preciso superar a estrutura curricular que primeiramente oferece uma base teórica, para depois o teórico ser colocado em prática. O ideal é trabalhar teoria e prática ao mesmo tempo, e para isso, a abordagem metodológica está relacionada à concepção de currículo adotada.

Portanto, verificamos que apesar do acadêmico conhecer e refletir a respeito da educação, principalmente da importância de se trabalhar visando à construção e produção de conhecimentos em sala de aula em sua prática docente, não desenvolve essa forma de trabalho e continua aplicando atividades a partir da reprodução de saberes, sem a preocupação com a construção de conhecimentos.

É de suma importância que a prática esteja presente desde o primeiro dia de aula de formação docente. A forma como a relação teoria e prática serão trabalhadas faz a diferença na atuação do professor. Se na sua formação recebeu conteúdos prontos, sistematizados, sem fazer uso da criticidade, da problematização e conscientização, reproduzirá esse ensino na sua prática pedagógica, pois não partiu dos problemas da prática e sim da teoria.

A teoria crítica exerce papel fundamental para a construção de um currículo voltado para a formação de professores capazes de atuar com responsabilidade e comprometimento com a qualidade da educação básica, valorizando os conhecimentos dos alunos e que seja capaz de possibilitar uma possível conscientização deles, para uma possível transformação da realidade que está posta como correta.

A metodologia da teoria curricular crítica, segundo Eyng (2007, p. 135), "[...]privilegia o relacionamento professor-aluno, enfocando não indivíduos separados, mas o grupo." Essa relação, segundo a autora, implica provocar e mobilizar o aluno na sua fala com a realidade.

Na teoria curricular pós-crítica existe uma continuidade do currículo crítico, porém com avanços em que além do aluno manter constante diálogo com o professor e com o grupo, precisa desenvolver autonomia no seu processo formativo, ou seja, estar em constante busca pelo conhecimento, segundo Eyng (2007), essa concepção pós-crítica apresenta como questão central a aprendizagem e destaca o desenvolvimento pelo aprendiz em sua capacidade de aprender a aprender, ou seja, compreender como aprende e desenvolver estratégias capazes de aperfeiçoar sua condição de aprendizagens.

Os cursos responsáveis pela formação de professores precisam apresentar um currículo que não valorize somente a transmissão de conteúdos, mas o papel da escola no mundo atual, pensar sobre a diversidade e as desigualdades sociais para que, dentro das suas possibilidades como professor pode contribuir para a mudança e leve o aluno a desenvolver a sua capacidade de busca para uma aprendizagem consciente e cooperativa.

O currículo a ser construído para a formação de professores críticos pressupõe que se fundamente na teoria crítica e pós–crítica. É preciso, não somente na educação básica questionar o porquê de trabalhar certos conteúdos e não outros, mas também deve existir essa preocupação com os conhecimentos a serem trabalhados na formação dos profissionais que atuarão em sala de aula, para que não continuem reproduzindo saberes, conforme assimilaram e memorizaram no período de sua própria formação básica.

Os professores são formados, na maioria das vezes, para a homogeneização, porque o currículo proposto para formar esses profissionais não trabalha a crítica frente à realidade social existente. Quando esse profissional se depara com a realidade da sala de aula, se vê às voltas com uma série de dificuldades e questionamentos que o deixa em dúvida sobre o seu real papel como educador e acaba sendo apenas um transmissor de conhecimentos sem sentido para o aluno.

Um currículo proposto a partir da teoria crítica e pós – crítica pressupõe trabalhar com conteúdos significativos, partindo da realidade educacional existente, não ficando apenas nos debates e nas discussões, mas partindo para a prática com o objetivo de uma possível transformação dessa realidade, sendo o professor corresponsável para que essa proposta de currículo se efetive.

Para formar professores a partir dessa perspectiva, segundo Eyng (2007), é necessário que o professor desenvolva novas habilidades como "[...] a gestão do processo formativo, atuação coletiva, reflexão crítica sobre sua ação docente, formação pessoal e profissional continuada e a construção de um referencial teórico-aplicativo próprio."

Essas habilidades precisam ser desenvolvidas na formação inicial dos professores como forma de superar o ensino mecânico para um ensino crítico e consciente voltado para uma transformação social. O professor em sua formação inicial, segundo Freire (2003), precisa compreender que um dos saberes indispensáveis para a prática é assumir-se como sujeito também da produção do saber, convencendo-se de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

As teorias curriculares críticas e pós-críticas na formação inicial de professores podem ser vistas como influências significativas e que precisam ser trabalhadas de forma efetiva, pois contribuem com uma formação crítica e reflexiva, da importância de se valorizar o conhecimento prévio dos alunos, da diversidade cultural, enfim da preocupação com a transformação social e do professor como agente dessa mudança. *(Texto adaptado de PINHEIRO, G. C. G.).*

7 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

APRESENTAÇÃO

O Governo do Distrito Federal, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), reafirma seu compromisso com a educação pública de qualidade para a população do DF, compreendendo a Educação Básica como "[...] direito indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão" (DCNEB, 2010, p. 2). Ao apresentar o Currículo em Movimento para a Educação Básica, a SEEDF empenha-se para garantir não apenas o acesso de todos e todas à educação básica, mas, sobretudo, a permanência com qualidade referenciada nos sujeitos sociais, em conformidade com os preceitos constitucionais e a Lei 4.751/2012, de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF.

Este é um Currículo de Educação Integral que objetiva ampliar tempos, espaços e oportunidades educacionais. Falar de Educação Integral, nos remete à epígrafe de Paulo Freire: a escola é feita de gente, de eu e de nós. Não se trata apenas de espaço físico, de salas de aula, de quadras, refeitórios ou sequer de seu conteúdo. A escola é um lugar de instrução e socialização, de expectativas e contradições, de chegadas e partidas, de encontros e desencontros, ou seja, um ambiente onde as diversas dimensões humanas se revelam e são reveladas.

Nessa perspectiva, o ser em formação é multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença. E a educação é uma prática social, que une os homens entre si em torno do direito de aprender e da conquista da cidadania. A escola, instituição formal de educação, muitas vezes o equipamento público mais próximo da comunidade, é chamada a desempenhar intensivamente um conjunto de funções. Essa instituição se vê como educadora, mas também como "protetora" e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la.

Para implementar este Currículo Integrado, de Educação Integral é imprescindível a superação das concepções de currículo escolar como prescrição de conteúdos, desconsiderando saberes e fazeres constituídos e em constituição pelos sujeitos em seus espaços de vida. Este currículo abre espaço para grandes temáticas de interesse social que produzem convergência de diferentes áreas do conhecimento como: sustentabilidade ambiental, direitos humanos, respeito, valorização das diferenças e complexidade das relações entre escola e sociedade. Os conteúdos científicos devem se organizar em torno de uma determinada ideia ou de eixos, que estruturam o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores(as) e estudantes nos tempos e espaços escolares em todas as etapas e modalidades de ensino articulados aos projetos político-pedagógicos das escolas (BRASIL, 2009b).

Dessa forma, esses temas devem permear todas as atividades docentes, independente das disciplinas/componentes curriculares, todos os professores e professoras devem ter os eixos como referências no tratamento dos conteúdos científicos.

A adoção da concepção de Educação Integral se dá na visibilidade social a grupos e segmentos sociais, cooperando para a mobilidade social e a garantia de direitos, contemplando as diversas dimensões da formação humana, no comprometimento de diferentes atores sociais com o direito de aprender, reconhecendo os(as) estudantes como sujeitos de direitos e deveres e na busca da garantia do acesso e da permanência dos(as) estudantes com sucesso.

Ao valorizar o ser humano multidimensional e os direitos coletivos, a Educação Integral provoca uma ruptura estrutural na lógica de poder punitivo e fortalece a responsabilização com a Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade. Colabora para a formação de um ser menos consumista, mais ético consigo mesmo, solidário com o próximo e integrado com a natureza que o circunda.

A Educação Integral, fundamento deste Currículo, tem como princípios: integralidade, intersetorização, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territorialidade, trabalho em rede e convivência escolar negociada, o que possibilita a ampliação de oportunidades às crianças, jovens e adultos e, consequentemente, o fortalecimento da participação cidadã no processo de concretização de fundamentos, objetivos e procedimentos propostos pelo Currículo de Educação Básica.

Ao focalizar as aprendizagens como estruturante deste Currículo, a SEEDF ratifica a função precípua da escola de oportunizar a todos(as) os(as) estudantes, indistintamente, o direito de aprender. Para isso, a organização do trabalho pedagógico proposta pelas escolas e inserida em seus projetos político-pedagógicos, deve contribuir para colocar as crianças, jovens e adultos em situações que favoreçam as aprendizagens. Garantir aos(às) estudantes o direito às aprendizagens implica um investimento sustentado nos princípios da ética e da responsabilidade, que incide também na formação de uma sociedade mais justa e mais desenvolvida nos aspectos sociais, culturais e econômicos. Além disso, direciona para um fazer didático e pedagógico ousado, no qual o(a) professor(a) parte do princípio de que há igualdade intelectiva entre os sujeitos.

Cabe ressaltar que pensar a aprendizagem perpassa por compreender o(a) estudante como um sujeito complexo, que constrói hipóteses e que, para ir ao encontro de seu pensamento, importa acolhê-lo, para trazer situações didáticas e pedagógicas de intervenção contribuindo no sentido de que repense o próprio pensamento nem a mais, nem a menos daquilo de que é capaz (VIGOTSKY, 2001). Um trabalho com esse direcionamento instaura a possibilidade de um compromisso articulado com todos os sujeitos envolvidos, além de gerar cumplicidade e envolvimento na conquista da produção desses saberes. Portanto, pautados nessa lógica e na busca por favorecer a interdisciplinaridade, a prática da contextualização e do que é significativo, é possível ir ao encontro do processo e da construção de novas aprendizagens.

Este é um Currículo que considera as diferentes formas de organização da educação básica, conforme orienta o artigo 23 da LDB. No DF, além da seriação, os ciclos e a semestralidade são organizações escolares propostas como políticas que buscam garantir as aprendizagens dos(as) estudantes, num processo de inclusão educacional. Para garantir a unidade curricular, os eixos transversais apresentados neste Currículo - Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade, bem

como os conteúdos e os processos de avaliação educacional em seus três níveis: aprendizagem, institucional e de sistema, são os mesmos para todas as escolas, independentemente da forma de organização escolar pela qual optarem. Mudam-se os tempos e espaços escolares, as abordagens e os enfoques que devem sempre estar a serviço das aprendizagens de todos(as) e para todos(as) em articulação com os projetos político-pedagógicos.

O tempo escolar é uma categoria fundamental na organização do trabalho pedagógico com ênfase na permanência com sucesso escolar dos(as) estudantes. A gestão do tempo pelo(o) professor(a) deve ter como foco o "tempo de aprendizagem", que contempla três variáveis distintas e mensuráveis: o tempo concedido – relacionado à quantidade de tempo de ensino destinado ao trabalho dos(as) estudantes e para a realização de tarefas escolares, normalmente definidos pelos(as) professores(as), gestores(as) e calendários escolares; o tempo de empenho, relacionado ao período em que os(as) estudantes ficam atentos às aulas e atividades com vistas ao alcance dos objetivos de aprendizagem. Há ainda o grau de dificuldade que a aprendizagem representa para os(as) estudantes, que se relaciona ao que se espera deles na realização das atividades (GAUTHIER, 1998).

No Distrito Federal vivenciamos diferentes tempos escolares, conexos à jornada de atendimento direto e diário aos(às) estudantes: de três horas na década de 1980 e início da década de 1990; de quatro horas até a conquista da ampliação para cinco horas diárias, em meados da década de 1990. Na escola encontramos ainda a dimensão de tempo expressa na organização do trabalho pedagógico: tempo para a recreação, tempo para a leitura, tempo para a alimentação escolar. Tempo fragmentado, determinado que, ao ser definido em termos quantitativos, interfere na organização do processo didático em que se desenvolvem ações, meios e condições para a realização da formação, do desenvolvimento e do domínio dos conhecimentos pelos(as) estudantes (SILVA, 2011).

Atualmente, também convivemos com diferentes tempos: quatro horas para a Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos; cinco horas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio na maioria das escolas da Rede; sete a dez horas em unidades escolares contempladas com o Programa de Educação Integral (PROEITI). Essa diversidade de tempos se justifica em função da diversidade dos(as) estudantes da rede pública de ensino do DF e dos projetos/programas educacionais que, ao invés de padronizar a oferta da educação básica, se orientam em atendimento às necessidades formativas e à ampliação das oportunidades.

A democratização do acesso à educação pública para as camadas populares da sociedade tem exigido ousadia dos governos, gestores e profissionais da educação para reinventar a escola de "primeiras letras", criada no século XVIII, com o objetivo de generalizar os rudimentos do saber - ler, escrever e contar - e superar o modelo privilegiado na educação do século XIX, que instituiu os "grupos escolares" e as escolas seriadas.

Os(as) estudantes que frequentam nossas escolas e salas de aula hoje são muito diferentes dos(as) estudantes de épocas anteriores por apresentarem saberes, experiências e interesses muitas vezes distantes do que a escola na sociedade atual privilegia em seus currículos. Esse(s) novo(a) estudante requer outra escola, outro profissional, outra relação tempo-espaço escolar. A não observância desses elementos pode estar na gênese de resultados dos desempenhos escolares dos(as) estudantes, expressos pelos altos índices de reprovação, evasão e abandono escolar de uma parcela significativa da população que à escola teve acesso, mas que nela não permanece. Ou, quando permanece, não obtém o êxito desejado, tornando-se os "excluídos do interior" (BOURDIEU, 1998), alunos que reagem de forma ostensiva, dando sinais de provocação e resistência em relação aos(às) professores(as), aos(às) gestores(as) e organização escolar que não atende mais a esse novo perfil de estudante.

Diante desse cenário, não dá para ficar inerte, possibilidades precisam ser oferecidas, mesmo que sejam respostas ainda em elaboração a fenômenos complexos. Nesse sentido, a SEEDF, respaldada pelo artigo 23 da LDB 9.394/96, apresenta outras possibilidades de organização do tempo-espaço escolares - os ciclos para o Ensino Fundamental e a semestralidade para o Ensino Médio.

São alternativas à organização escolar seriada que podem atenuar a descontinuidade e fragmentação dos processos formativos, ao garantir um tempo maior de aprendizagens para os(as) estudantes e desenvolver a educação para a diversidade, para os direitos humanos, para a cidadania, para a sustentabilidade, eixos transversais deste Currículo.

Os Ciclos para as Aprendizagens estruturam-se por meio da gestão democrática, da formação continuada dos(as) profissionais da educação, a reorganização dos espaços-tempos para o direito de todos(as) os(as) estudantes de aprender, do fortalecimento de espaços da coordenação pedagógica e do conselho de classe, da articulação entre os três níveis da avaliação: aprendizagem (avaliação do desempenho dos(as) estudantes pelos(as) professores(as)), institucional (avaliação do trabalho pedagógico) e de larga escala (avaliação externa).

Já a semestralidade propõe a reorganização de tempos-espaços escolares, visando superar a forma como têm sido concebidos e trabalhados os conhecimentos ao longo do tempo, ou seja, em uma dimensão quantitativa, fragmentada e linear. Na escola de Ensino Médio, encontra-se a dimensão de tempo expressa na organização da rotina de tempos de aulas, intervalos e alimentação. A perspectiva é favorecer e fortalecer as aprendizagens dos(as) estudantes no Ensino Médio de forma a consolidar e aprofundar conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além de proporcionar a apropriação de novos conhecimentos e desenvolver o senso crítico e a autonomia intelectual que favoreçam a continuidade dos estudos.

Para esta organização, os componentes curriculares do Ensino Médio e suas cargas horárias, previstas nas Diretrizes Pedagógicas (SEEDF, 2008), os componentes curriculares foram divididos em dois blocos, que devem ser ofertados de forma concomitante nas escolas, isto é, ao mesmo tempo e no mesmo semestre.

Merece destaque o fato de que muitas escolas organizadas em séries tenham construído projetos político-pedagógicos que sinalizam rupturas com processos conservadores de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, reorganizando o trabalho pedagógico com qualidade e compromisso com as aprendizagens de todos(as) os(as) estudantes. Entretanto, alertamos sobre as lógicas que os ciclos e a semestralidade propõem em relação à seriação tradicional. No cerne da questão, está o problema da "não aprendizagem", que tem longa data em nosso sistema de ensino. Se a reprovação não se mostrou como o procedimento mais adequado para garantir o direito à educação a todos e todas, tampouco os programas de correção de fluxo e aceleração mostraram-se eficazes.

Assim, não podemos ignorar o fato de que nossa história de reprovação e evasão é bem mais longa que a dos ciclos de progressão continuada. Se existem provas consistentes e científicas para que coloquemos em questão o modelo seriado, ainda não podemos dizer que o mesmo ocorra com a organização em ciclos, que ainda tem um percurso recente na história da educação brasileira.

A perspectiva com a implantação deste Currículo é do fortalecimento da escola pública e da construção de uma educação de qualidade referenciada nos sujeitos sociais, que "[...] possibilita o encontro dos sujeitos históricos e que faz da escola arena de aprendizado político e pedagógico" (ARAÚJO, 2012, p. 231). No sentido político, a escola dá visibilidade, vez e voz a seus sujeitos para que interfiram no destino da educação. No sentido pedagógico, as aprendizagens acontecem num processo contínuo por meio das múltiplas relações sociais estabelecidas. Nessa perspectiva, a aprendizagem "[...] transcende o ambiente da sala de aula e faz da escola uma arena de saberes e de reflexão permanente para que todos os sujeitos possam se apropriar da cultura, dialogar, interagir com os diferentes, enfim, ganhar visibilidade e se fazer valer como cidadãos na esfera pública" (idem, 231).

Comprometida com a construção de uma escola pública de qualidade, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal apresenta o Currículo de Educação Básica da SEEDF, para implementação a partir de 2014 em toda a Rede, recuperando as especificidades do campo do currículo para além do que pode ser restrito ao ensino. O Currículo é organizado num conjunto composto por 08 (oito) Cadernos: Pressupostos Teóricos; Educação Infantil; Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Ensino Fundamental – Anos Finais; Ensino Médio; Educação Profissional e EAD; Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

A concretização deste Currículo se dará a partir dos projetos político-pedagógicos das escolas, como expressão de sua intencionalidade. Projeto que deve ser construído de forma participativa e democrática, envolvendo todos os sujeitos que fazem a educação acontecer nas escolas públicas do DF, na perspectiva de que "[...] pensar a democracia passa, necessariamente, pela reflexão sobre a cultura de cada sociedade e a forma como os indivíduos estabelecem relações com os espaços públicos" (COSTA, 2010, p. 86). O que se espera é que o projeto político-pedagógico seja fruto de profunda reflexão sobre as finalidades da escola e da explicitação de seu papel social. Um projeto como documento de identidade, que reflita a realidade escolar e suas relações internas e externas e que possibilite uma educação integral, pública, democrática e de qualidade social para nossos(as) estudantes.

Acreditando na escola pública como possibilidade, a SEEDF convida os sujeitos sociais a darem vida a este instrumento no chão da escola e da sala de aula, colocando seus princípios, concepções e orientações em prática. É na ação que o Currículo ganha vida, no cotidiano da escola e da sala de aula, por meio da relação pedagógica professor(a) e estudante, mediada pelo conhecimento e firmando parcerias com outros profissionais e comunidade escolar.

Obs.: o material completo deste tópico encontra-se no CD que acompanha a apostila.

8 EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS. CADERNO CIDADE ESCOLA CANDANGA: EDUCAÇÃO INTEGRAL

1. INTRODUÇÃO

O Governo do Distrito Federal, por meio da Secretaria de Estado de Educação - SEEDF, reafirma seu compromisso com a sociedade brasiliense e, mais especificamente, concretiza importante gesto para com a comunidade da Região Administrativa de Brazlândia-DF ao implementar o Projeto Cidade Escola Candanga: Educação Integral, no ano de 2014. A perspectiva é a construção de um projeto de sociedade que consolide e difunda os princípios e as ações da Educação Integral centradas em uma educação pública de qualidade referendada nos Sujeitos Sociais. Para isso, ratifica o entendimento de que a cidade pode constituir-se espaço educador que "possibilita o encontro dos sujeitos históricos e que faz da escola arena de aprendizado político e pedagógico" (ARAÚJO, 2012, p. 231), no diálogo entre escolas e outras políticas públicas, criando espaços, tempos e oportunidades educacionais.

A Cidade de Brazlândia - DF é antiga, existia antes mesmo de a Capital vir para o Planalto Central. Hoje, sua população representa 8% dos habitantes do Distrito Federal e possui forte vocação para explorações agrícolas e pecuárias, especialmente olericultura e fruticultura, com destaque para a cultura do morango. Localiza-se a 45 km do centro administrativo de Brasília. Embora tenha bancos, comércio, lazer e turismo, seus habitantes deram-lhe o nome de "cidade-dormitório", em razão de que, durante o dia, um número significativo de moradores se desloca para trabalhar fora da região administrativa em que habitam e só retornam, no período da noite. Muitos dos profissionais vinculados à SEEDF e que residem na Cidade de Brazlândia fazem dela seu local de trabalho e isto é elemento importante para a escolha da Cidade para a primeira etapa de implantação da Educação Integral, na perspectiva de Cidade Educadora.

A presente política pública considera as informações levantadas por meio de diagnósticos cujos indicadores sociais apontam para as reais necessidades desta RA e das escolas vinculadas à Coordenação Regional de Ensino e ratificam a possibilidade de criação da "Cidade Educadora". Nela se entende que a formação dos indivíduos não se restringe ao espaço físico escolar; é uma proposta que integra a vida comunitária no que diz respeito à administração local, mas também ao envolvimento e à articulação de todas as instituições e associações públicas e privadas que tornam a educação pública, de fato, um direito subjetivo, conforme a Constituição Federal de 1988.

A Proposta Pedagógica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal Professor Carlos Mota vai ao encontro dos ideais de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Entende-se por Educação Integral aquela que não se limita ao aspecto quantitativo do aumento do tempo de permanência do estudante na escola, mas, sobretudo, proporciona qualitativamente tempos e espaços maiores e melhores para que se cumpra a função social desta Secretaria: garantir educação pública de qualidade social para todos os cidadãos.

Diante desse desafio promissor, é preciso construir coletivamente uma escola pública, democrática e de qualidade, cuja expressão cultural esteja identificada com o espaço em que está inserida e com o povo candango que construiu e constrói esta Cidade. A Proposta reúne *em um sonho comum, as esperanças de cada trabalhador da educação, da comunidade que investe na escola a responsabilidade de formação das novas gerações e das crianças e jovens que cotidianamente comparecem às salas de aula, na esperança de aprender e construir significados coletivamente*

(BRASÍLIA, GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, Cadernos da Escola Candanga, 1995, p. 9).

A premissa basilar desta política pública se alicerça na educação pública de qualidade social mediada pela gestão democrática e articulada à proposta curricular integrada, conforme Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (2014).

Essa Escola em constituição denomina-se Cidade Escola Candanga: Educação Integral e visa formar o ser humano em sua integralidade e para sua emancipação, ampliando espaços, tempos e oportunidades educacionais, respeitando suas múltiplas dimensões de maneira a atender suas necessidades educativas durante o processo formativo, construído a partir da interação entre a escola e a comunidade.

Ao resgatar a Escola Candanga, a SEEDF explicita seu compromisso com a memória da "utopia pioneira e mestiça que esteve presente na origem da cidade e, ainda hoje, coloca-se como signo para a construção da vida cultural da comunidade brasiliense" (CADERNOS DA ESCOLA CANDANGA, 1995, p. 7). Essa Escola localizada no Planalto Central com o Bioma Cerrado sugere também a resistência do povo que habita a região. Resistência como expressão da ousadia e coragem em construir novas realidades.

A partir dos pressupostos da Educação Integral, em 2014, a SEEDF implanta a primeira etapa do Projeto Cidade Escola Candanga: Educação Integral em 21 escolas da Região Administrativa de Brazlândia, em toda a Educação Básica, sendo 17 escolas em área urbana e 04 em área rural. A implantação será gradativa por meio do movimento que parte de cidades mais distantes para o centro, com expectativa de universalização da Educação Integral em todo o sistema público de ensino do DF em até oito anos.

A ampliação do tempo de cinco para, no mínimo, sete horas diárias de permanência do estudante na escola com a vivência de atividades formativas diversificadas é alicerçada não somente no tempo maior, mas também na inserção dos estudantes noutros espaços e com novas oportunidades educacionais.

Ao valorizar o ser humano multidimensional e os direitos coletivos, a Educação Integral propõe uma ruptura com a organização tradicional de tempo-espaço e fortalece a responsabilização com a Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade. Colabora para a formação de um ser menos consumista, mais ético, solidário com o próximo e integrado com a natureza que o circunda.

Nesse sentido, façamos todos, governo, sociedade, cidadãos do Distrito Federal um gesto de amor à educação do e para o povo candango, construtor de prédios-monumentos, histórias, mas, sobretudo de sonhos, de esperança por um mundo mais justo e solidário em que todos tenham oportunidades de viver, aprender e exercer sua cidadania.

2 - OBJETIVOS DO PROJETO CIDADE ESCOLA CANDANGA: EDUCAÇÃO INTEGRAL

Geral

• Promover Educação Integral que compreenda a ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educacionais por meio da realização do trabalho pedagógico que favoreça as aprendizagens, com vistas à formação integral do educando.

Específicos

• Promover a melhoria da qualidade do ensino com vistas à Educação Integral do estudante, seu pleno desenvolvimento como pessoa, o exercício da cidadania e formação para o trabalho, com a participação das famílias, instituições e sociedade.

• Investir no protagonismo de crianças, adolescentes, jovens e adultos para que se tornem autônomos e emancipados.

• Ressignificar os espaços-tempos de formação continuada dos profissionais da educação da SEEDF, com vistas à implementação da Educação Integral.

• Promover e ampliar tempos e oportunidades educacionais, sociais, culturais, esportivas e de lazer com aprendizagens significativas e emancipatórias.

• Articular ações com diferentes órgãos governamentais que oportunizem o acesso a lazer, cultura, esporte, artes, entre outras.

• Promover e intensificar a integração entre Escola e Comunidade na perspectiva da gestão democrática e da criação do sentido da Cidade Educadora.

• Reorientar os projetos político-pedagógicos das escolas na perspectiva da Educação Integral e sem que percam de vista os eixos contidos no Currículo em Movimento da SEEDF.

3 - POR QUE AMPLIAR OS TEMPOS E OS ESPAÇOS PARA AS APRENDIZAGENS NA CIDADE ESCOLA CANDANGA: EDUCAÇÃO INTEGRAL?

O Distrito Federal possui desde sua transferência para o Planalto Central tendência para a formação integral do cidadão que nele habita. Os atos inerentes ao projetar, planejar e realizar com vistas ao futuro, sem negligenciar o presente, revelaram o caráter ousado e responsável deste Território e dos Candangos que aqui realizaram o sonho de construção da nova Capital. Sonho que se sustenta sobre a possibilidade de avançar sem destruir seu patrimônio material e imaterial. O compromisso do Governo do Distrito Federal com a população local reforça as vozes, antes silenciadas, por educação pública referendada na qualidade social. Sendo assim, e apoiada nos pressupostos legais que direcionam para a atual política pública educacional, a SEEDF ancorou-se nos artigos 34 e 87 da Lei nº. 9.394/96, no art. 1º, do Decreto Presidencial nº 7.083/2010, no Plano Nacional de Educação, no art. 221 da Lei Orgânica do Distrito Federal que sinalizam, orientam e reforçam a necessidade de que a Educação Integral e em tempo integral se concretize de maneira gradativa nessa Cidade.

Quando falamos de Educação Integral, partimos do próprio Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, instituído pela Lei 8.069, de julho de 1990, e inspirado pela Constituição Federal de 1988, que regulamenta os direitos desses brasileiros, sem distinção de raça, classe social ou qualquer forma de discriminação. Passam a ser considerados sujeitos de direitos em sua peculiar condição de pessoas em desenvolvimento, com prioridade absoluta na formulação de políticas públicas do país que possibilitem o exercício igualitário da cidadania. No campo pedagógico, a SEEDF buscou inspiração nos projetos de Anísio Teixeira que idealizou, entre outros, a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECCR) em 1950, na Bahia. Não se trata de transposição de projetos ou de políticas públicas. O que se pretendeu foi, sobretudo, aprofundar e contextualizar os temas defendidos por John Dewey que, ao garantir vivências e experiências democráticas para os educandos, realizaria o sonho da educação integral e democrática, elementos apontados por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, décadas antes do citado exemplo (CASTRO; LOPES, 2011).

Outras justificativas que reforçam a observância ao pensamento de Anísio Teixeira para a educação de Brasília foram além do projeto Cidade Educadora de Belo Horizonte, ideias visionárias e bastante pertinentes quanto a:

a) fazer escolas nas proximidades das áreas residenciais, para que as crianças não precisassem andar muito para alcançá-las e para que os pais não ficassem preocupados com o trânsito de veículos (pois não teria tráfego de veículos entre o caminho da residência e da escola), obedecendo a uma distribuição equitativa e equidistante; b) promover a convivência das mais variadas classes sociais numa mesma escola, seja o filho de um ministro ou de um operário que trabalhava na construção de uma superquadra, tendo como objetivo a formação de cidadãos preparados para um mundo sem diferenças sociais; c) oferecer escolas para todas as crianças e adolescentes; d) introduzir a Educação Integral, com vistas à formação completa da criança e do adolescente; e) promover a sociabilidade de jovens da mesma idade, porém provindos das diferentes classes sociais, por meio da junção num Centro de todos os cursos de grau médio, como atividades na biblioteca, na piscina, nas quadras de esporte, grêmios, refeitório (KUBISTSCHEK, 2000, p.141).

Tais anseios se materializam na atual Proposta quando são defendidos e garantidos os seguintes princípios:

• Da Integralidade: Deve ser entendido a partir da formação integral dos estudantes, buscando dar atenção a todas as dimensões humanas, com equilíbrio dos aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Assim, propõe- se que cada Escola de Educação Integral, ao elaborar seu Projeto Político-Pedagógico, repense a formação dos estudantes de forma plena, crítica e cidadã, reorganizando os tempos escolares e inserindo, por meio de práticas fundamentadas pela Pedagogia Histórico-Crítica, espaços e tempos de aprendizagens, com vistas a garantir o princípio da integralidade defendido no Currículo em Movimento da Educação Básica (2014).

• Da Intersetorialidade: Diz respeito à articulação das instituições governamentais e não governamentais no sentido de apoiarem e fortalecerem a implementação do Projeto de Educação Integral sem medir esforços e para que se cumpra o preceito constitucional que determina ser a educação um dever de todos. Sob esse princípio, as instituições governamentais e não governamentais devem unir-se em torno do Projeto de uma Educação verdadeiramente Integral para a Cidade de Brazlândia. Parcerias, educadores sociais voluntários, educadores populares, comunitários, voluntários, são atores na implementação da Educação Integral.

• Da Transversalidade: A ampliação do tempo de permanência do aluno na escola deve garantir uma Educação Integral que pressupõe a aceitação de muitas formas de ensinar e aprender, considerando os diversos conhecimentos que os estudantes trazem de fora da escola. A transversalidade só faz sentido dentro de uma concepção interdisciplinar de conhecimento, vinculando a aprendizagem aos interesses e aos problemas reais dos estudantes e da comunidade. No Currículo da Educação Básica da SEDF, a transversalidade se dará a partir da Educação para a Diversidade, Educação para a Sustentabilidade e Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos. No Distrito Federal e na Cidade de Brazlândia, há uma intensa produção de conhecimentos e experiências que também devem transversalizar o currículo das escolas de Educação Integral.

• Da Gestão Democrática: As escolas que buscam a qualidade da educação pública devem investir no diálogo com a comunidade. Na Educação Integral é necessária a transformação da escola num espaço comunitário, legitimando-se os saberes comunitários como sendo do mundo e da vida. Assim, o Projeto Político-Pedagógico implica pensar a escola como um polo de indução de intensas trocas culturais e de afirmação de identidades sociais dos diferentes grupos presentes, com abertura para receber e incorporar saberes próprios da comunidade, resgatando tradições e culturas populares. A Lei 4.751/2012 – Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF focaliza a importância da participação da comunidade nos rumos da Escola. Para isso, são criados colegiados como Conselhos Escolares, Conselhos de Classe, Assembleias, Associações, Grêmios Escolares, compostos por sujeitos sociais, representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar e responsáveis pela instituição da democracia na escola. As características culturais, históricas e geográficas de Brazlândia favorecem a participação da comunidade em torno de um projeto de educação cidadã e integral.

• Da Territorialidade: Significa desenvolver a educação para além dos muros escolares, entendendo a cidade como um rico laboratório de aprendizagem. Afinal, a educação não se restringe ao ambiente escolar e pode ser realizada em outros espaços que agreguem valores e novas experiências para enriquecimento curricular. Assim como previsto na Proposta Pedagógica Prof. Carlos Mota, o território não se limita ao espaço geográfico, mas a abrangência dos efeitos sociais e políticos em que o indivíduo esteja inserido; daí a urgente ampliação de práticas, setores, lugares para que aconteça a superação das dificuldades impostas pelo Capital Cultural, como salienta Bourdieu (1998).

• Do Trabalho em Rede: A implantação do Projeto de Educação Integral requer apoios e articulações para se tornar um processo de ação comunitária. E por isso é importante pensar na formação de uma rede em que todos se sintam partícipes no processo de discussão, planejamento e execução da ação. O trabalho em rede pode favorecer não apenas o desenvolvimento das pessoas, mas também o da comunidade. Ao permitir que as informações e soluções de problemas possam ser compartilhadas por todos favorece a construção de uma cultura de participação, de cooperação e de responsabilidade. Na Escola de Educação Integral todos devem trabalhar em conjunto, trocando experiências e informações, com o objetivo de criar oportunidades de aprendizagem para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos. O estudante não é só da professora ou da escola, e sim da rede, da Cidade, existindo uma corresponsabilidade pela educação e pela formação do educando. Nesse ambiente favorável ao diálogo, o professor não está sozinho, faz parte da equipe da escola e da rede de ensino, da rede comunitária. Para tecer essa rede, a SEEDF promoverá encontros sistemáticos para compartilhamento de experiências, avaliação do Projeto e replanejamento de ações.

Contudo, não serão os prédios públicos ou privados que garantirão, de fato, a realização deste Projeto. É fundamental que se explicitem os papéis dos setores, dos profissionais, voluntários e idealizadores deste trabalho, sendo eles:

• Equipe Central da SEEDF, propositora do Projeto de Educação Integral e responsável pela criação das condições objetivas necessárias a sua implantação, como: reformas e ampliações dos prédios escolares; aquisição de tendas para criação de espaços multifuncionais; alimentação escolar adequada; disponibilização de recursos para contratação de profissionais especializados. Compete, ainda, estabelecer parcerias com outras secretarias de governo com vistas à realização de ações intersetoriais que favoreçam a implementação deste Projeto; mobilizar as lideranças locais e comunitárias da cidade de Brazlândia; subsidiar a Coordenação Regional de Ensino teórica e metodologicamente em relação ao Projeto; realizar seminários para sensibilização, estudo e planejamento; investir na formação continuada dos profissionais da educação e demais atores por meio de cursos e ou oficinas; acompanhar e avaliar a implementação do Projeto.

• Equipe Meso da SEEDF (Coordenação Regional de Ensino) – Compete à Coordenação Regional de Ensino/Gerência de Educação Básica orientar, acompanhar e avaliar este Projeto junto às unidades escolares. À CRE/GREB caberá, também, estabelecer diálogos com a comunidade de Brazlândia com o objetivo de divulgar o Projeto e estabelecer parcerias com artistas, artesãos, educadores, populares, comunitários, instituições governamentais e da sociedade civil. Subsidiar a SEEDF com dados e informações necessárias à elaboração e execução do Projeto, bem como ao mapeamento de espaços dentro e fora da Cidade, potencializadores do ideal da Educação Integral.

• Equipe Gestora - É responsável no âmbito da escola pela implantação do Projeto que envolve coordenar, operacionalizar e avaliar o Projeto Político-Pedagógico da escola com vistas ao alcance dos objetivos da Educação Integral apresentados neste Projeto.

• Profissionais da Educação - São responsáveis pelo desenvolvimento do Currículo de Educação Básica, articulando-o às atividades complementares, sob a orientação dos coordenadores pedagógicos da escola e equipes pedagógicas.

• Coordenadores Pedagógicos locais - Cabe a este profissional organizar o espaço/tempo de coordenação pedagógica com planejamentos, estudos, formação e avaliação do projeto da Educação Integral. Deve ser um agente promotor de ações de reflexão sobre as concepções e práticas pedagógicas.

Na coordenação pedagógica, devem ser priorizadas ações que apoiem o trabalho pedagógico do professor e dos outros atores presentes na Educação Integral, a formação continuada, o planejamento e o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico, sempre visando à aprendizagem de todos os estudantes.

• Comunidade Escolar - A relação entre escola e comunidade deve ser marcada pelo diálogo, socialização de experiências, construção de saberes e também pela possibilidade de juntas constituírem-se em uma comunidade de aprendizagem, de modo que a interação entre escola e comunidade auxilie na superação de desafios que se apresentarão na implementação da Educação Integral.

• Outros profissionais – Os educadores sociais voluntários assumem o papel de auxiliar o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, planejando e avaliando o processo em conjunto com a comunidade escolar e sob a orientação do Coordenador Pedagógico. Os educadores sociais voluntários assumem o papel de protagonistas no acréscimo da jornada escolar, desenvolvendo ações e atividades diretamente com os estudantes, acompanhando e supervisionando os estudantes nos horários das refeições, nas atividades livres ou dirigidas a serem realizadas em parques, pátios, quadras e outros espaços/ambientes previstos no planejamento docente, bem como em passeios, excursões e estudos do meio.

• Estudante – Sujeito plural, único e coletivo, individualizado e contextualizado pelas redes sociais. Como protagonista do Projeto, deve participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola. A Educação Integral deve possibilitar a ele autoavaliar-se constantemente, compreender-se como copartícipe e corresponsável por suas aprendizagens para que se posicione diante do que é estudar e aprender. Contudo, tal êxito só será pleno se for estimulado de maneira encorajadora.

4 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Neste tópico, são discutidas concepções e práticas para subsidiar a organização do trabalho pedagógico mediante a implantação do Projeto Cidade Escola Candanga: Educação Integral.

4.1 O Trabalho da Escola: na escola todos trabalham

A escola e o mundo do trabalho não estiveram separados porque assim surgiram; na verdade, distanciaram ambos porque não suportavam a ideia de que as coisas pudessem ser compreendidas sem que fossem dilaceradas, separadas (LIMA, 2012). É preciso que todos compreendam que o que se faz na escola é trabalho, o que se produz na escola é fruto de trabalho e o que a instituição produz é um imenso e inalienável patrimônio que se materializa por meio do trabalho pedagógico e educativo. Para Villas Boas (2001), "a expressão trabalho pedagógico comporta dois significados. O primeiro refere- se ao trabalho realizado pela escola como um todo e, em sentido restrito, resulta da interação do professor com seus alunos, em sala de aula, convencional e em outros espaços". Nesse cenário, todos trabalham; logo, é coerente que todos sejam igualmente reconhecidos e valorizados.

O trabalho pedagógico e sua organização nas escolas de Educação Integral utilizarão diferentes espaços e tempos para as aprendizagens, não apenas os circunscritos à sala de aula convencional.

A aula, espaço-tempo privilegiado de formação humana, acadêmica e profissional (SILVA, 2011), pode ocorrer em praças, clubes, cinemas, comércio local, teatro, em horários organizados conforme os objetivos de aprendizagens elaborados pelos profissionais que desenvolverão as atividades junto aos estudantes. Diante do que assevera Silva (2011) e de sua sustentada assertiva, neste Projeto o termo aula fica compreendido e ampliado pela expressão Trabalho Pedagógico. Nessa dimensão, o Trabalho Pedagógico é compreendido como espaço de relações e interações do docente com o estudante, do estudante com seus pares, do estudante com os demais atores e profissionais que componham o dia a dia da escola. Afinal, tal teia de interações e aprendizagens é fundamental para o desenvolvimento do que foi planejado na e pela Escola, bem como o que reverbera no planejamento docente.

Um tempo de Escola organizado de forma convencional e meramente duplicado em horas é desnecessário e ineficaz. A ampliação progressiva do tempo diário de permanência na Escola, previsto no artigo 34 da LDB, só faz sentido – especialmente na sociedade brasileira, dadas as peculiaridades culturais – se trouxer uma reorganização inteligente desse tempo. Não se trata de imaginar uma Escola sem horários ou regras, mas de recriá-los em função de um projeto curricular mais ambicioso do ponto de vista das oportunidades formativas, que ali os indivíduos possam encontrar (CAVALIERE, 2006).

O aumento do tempo de estudo deve vir acompanhado da ampliação do acesso dos estudantes aos espaços múltiplos para apropriação da cidade e de seus saberes, para que não se engessem as opções num projeto educativo regulado por oportunidades limitadas (GUARÁ, 2006). Assim, considerando que tempo, espaço e oportunidades são elos para a realização da Educação Integral, este Projeto propõe:

a) Jornada de tempo integral de, no mínimo, sete horas por meio de um Currículo Integrado.

b) Educação escolar pautada na Pedagogia Histórico- Crítica, integrando-se à realidade dos estudantes, tratando-os como protagonistas de sua formação.

c) Ressignificação dos espaços escolares complementares à sala de aula convencional: espaços internos como biblioteca, laboratórios de ciências e de informática, pátios, parques, refeitórios, salas de aula, entre outros.

d) Ressignificação dos espaços complementares externos à escola, como centros olímpicos, praças, quadras poliesportivas, ginásios, Centro Interescolar de Línguas, biblioteca comunitária, centros comunitários, comércio local, teatros, cinemas, oficinas de artesanato e feiras.

e) As atividades sociais, culturais, artísticas, lúdicas do Projeto serão desenvolvidas por educadores sociais voluntários, educadores populares comunitários, estagiários, voluntários, oficineiros, entre outros atores que integrarão a comunidade escolar, atuando na formação dos estudantes, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição. Os professores, do ponto de vista curricular, também devem ministrar esses conteúdos/componentes curriculares.

4.2 Turmas Alvorada e Turmas Sobretarde

A Turma Alvorada diz respeito ao ingresso dos estudantes nas atividades realizadas desde o início da manhã e que se estendem a parte do vespertino, acrescentando, no mínimo, duas horas diárias à jornada escolar. A Turma Sobretarde diz respeito ao ingresso dos escolares para realização de atividades que são iniciadas na manhã e que se estendem até o final da tarde com igual acréscimo de horas. As atividades desenvolvidas nos dois períodos devem ser articuladas visando à estruturação de uma Educação Integral ofertada de forma integrada.

As atividades complementares a que se refere este Projeto não são componentes curriculares obrigatórios contidos no Currículo em Movimento da SEEDF (2014). Assim, a carga horária delas não é computada como mínimos para cada etapa e ou modalidade; portanto, não têm objetivo de promoção ou retenção daqueles por elas atendidos. Essas atividades devem ser consideradas como parte da formação diversificada que constitui o Currículo da Educação Básica.

4.3 Organização dos tempos e espaços na Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) afirmam que as propostas pedagógicas deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos. Estas, por sua vez, se materializam nas interações, relações e práticas cotidianas as quais as crianças vivenciam e constroem sua identidade pessoal e coletiva, brincando, imaginando, fantasiando, desejando, aprendendo, observando, experimentando, narrando, questionando e construindo sentidos sobre a natureza e a sociedade, ou seja, produzindo cultura. Na Cidade Escola Candanga: Educação Integral, a instituição educacional acaba concentrando grande parte dessas vivências da infância de nossas crianças.

A seguir, orientações práticas para a organização dos tempos e espaços nas unidades escolares do Projeto Cidade Escola Candanga: Educação Integral que atendem a Educação Infantil.

Turma Alvorada	Rotina
07h30	Acolhida/Café da manhã
08h	Trabalho pedagógico com professor regente
10h	2ª refeição – Colação
10h30	Parque/recreio/outros com professor regente
11h	Trabalho pedagógico com professor regente
12h30	3ª refeição – Almoço
13h	Momento de Higienização (dentes e mãos)
13h15	Momentos de Convivência (descanso e atividades lúdicas livres e dirigidas) com professor de referência

* Das 7h30 às 12h30 - As cinco horas iniciais são de responsabilidade do docente em atendimento à sua turma.

** Das 12h30 às 14h30 - As duas últimas horas devem ser planejadas, organizadas e dinamizadas pelo docente referência, em parceria com os coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação, com vistas aos propósitos deste Projeto.

Turma Sobretarde	Rotina
10h30	Acolhida
10h45	Momentos de Convivência (descanso e atividades lúdicas livres e dirigidas) com professor de referência
12h	1ª refeição - Almoço
12h30	Momento de Higienização (mãos e dentes)
12h45	Trabalho pedagógico com professor regente
15h	2ª refeição – Lanche
15h30	Trabalho Pedagógico com o professor regente
16h30	Parque/recreio/outros com professor regente
17h	3ª refeição – Jantar ou lanche

* Das 10h30 às 12h30 - As duas primeiras horas devem ser planejadas, organizadas e dinamizadas pelo docente referência, em parceria com os coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação, com vistas aos propósitos deste Projeto.

** Das 12h30 às 17h30 - As cinco horas finais são de responsabilidade do docente em atendimento à sua turma.

Momento de Convivência

Esse momento se refere ao trabalho coletivo nas duas horas em que as crianças se encontram juntas. Por sua natureza grupal, carece de supervisão administrativa e de orientação pedagógica. Todos os adultos da escola podem e devem ser envolvidos nesse momento, em função da segurança, das interações e da riqueza pedagógica que esse encontro pode proporcionar. Para tanto, descrevemos algumas atividades que podem ser desenvolvidas:

• Acolhida inicial na entrada/pátio da escola ou outra forma a ser pensada pelo coletivo escolar.

• Banho (a depender da organização temporal, da infraestrutura e da necessidade da criança).

• Higienização bucal e das mãos.
• Refeições.
• Sono ou repouso, coletivo ou individual.
• Trabalho diversificado: contar histórias e ou atividades afins na biblioteca; brincadeiras livres e dirigidas na brinquedoteca e em outros ambientes; atividades lúdicas e de movimento no pátio; momento supervisionado no parque infantil; outras iniciativas que a instituição se proponha a realizar.

Sobre a organização dos tempos

Em uma organização complexa como a escola, especialmente aquela que adota a jornada de tempo integral, é preciso uma orientação entre o tempo, espaço e materiais, fundada no contexto pedagógico. A rotina estrutura e norteia o cotidiano e organiza o dia a dia dos profissionais da educação e da criança. É fonte de segurança e de previsão, diminuindo a ansiedade e potencializando o aproveitamento dos tempos, materiais e ambientes (PROENÇA, 2004). É importante salientar que a organização das rotinas pedagógicas não deve estar subordinada a uma sequenciação hierarquizada que espelhe apenas a lógica e a organização do adulto, mas que adapte e respeite os diferentes ritmos das crianças, assim como o ritmo único da instituição.

Por vezes, as crianças querem ou propõem outros elementos que transgridem as formalidades da rotina, das jornadas integrais ou parciais, dos momentos instituídos pelos profissionais, seja no sono, alimentação, higiene, "hora da atividade", brincadeiras, entre outros. A partir da observação, é possível detectar como as crianças vivem o cotidiano da instituição. Esses sinais das crianças ajudam a apontar possibilidades que não se limitam às rotinas mecanizadas e fornecem subsídios para trazer à tona a surpresa, o inusitado, a novidade, ou seja, o viés flexível inerente às rotinas pedagógicas.

A rotina que dá liberdade e permite o inesperado, respeitando a criança e seus ritmos, não pode levar ao espontaneísmo. É fundamental a intencionalidade pedagógica, pois é o profissional, mediador das situações de aprendizagens, que auxilia e acompanha o desenvolvimento infantil. As atividades como sono ou repouso, refeições, banho, ou seja, as práticas sociais, devem fazer parte das rotinas integradas às Linguagens Oral e Escrita, Digital, Matemática, Corporal, Artística, ao Cuidado Consigo e com o Outro e às Interações com a Natureza e a Sociedade, por meio de atividades planejadas.

Sobre a organização dos espaços

A organização dos espaços reflete as concepções teóricas e metodológicas e é socialmente construída. Os espaços físicos devem acolher e propiciar as condições e exigências pedagógicas próprias para essa etapa. Para Julião (2002), também devem cumprir as seguintes funções:

• Favorecer o desenvolvimento infantil e suas competências.
• Promover a identidade pessoal.
• Promover o crescimento, o estímulo dos sentidos, os movimentos corporais.
• Promover o contato social e a privacidade.
• Promover a confiança e a autoconfiança.

A sala de atividades é o espaço nuclear do trabalho pedagógico intencionalmente planejado e desenvolvido pelo professor nas cinco horas de aula em cada turma de Educação Infantil (Maternal II, 1º e 2º períodos). Esse trabalho é baseado no Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil, sendo acompanhado diretamente pelo coordenador pedagógico. Entretanto, ainda que seja o espaço nuclear e uma referência espacial para as crianças, esse ambiente não pode ser o único utilizado e explorado nas ações pedagógicas.

É importante ressaltar que, na perspectiva de Educação Integral, o docente, como responsável pelo planejamento das atividades diárias, deve buscar a utilização dos mais variados espaços escolares disponíveis: sala de atividades, brinquedoteca, biblioteca, parque infantil, pátio, laboratórios, ambientes externos, entre outros, evitando que os estudantes fiquem durante todo o dia nas salas de atividades, realizando tarefas repetitivas e sustentadas apenas em impressos. Todos os espaços da escola devem ser transformados em ambientes pedagógicos, o que ocorre a partir das relações variadas que se estabelecem neles.

Ao professor cabe ainda a responsabilidade pelas crianças durante todo o período em que estiverem no ambiente escolar. Todavia, em alguns momentos, como os de refeição, higienização e atividades coletivas, essa responsabilidade também deverá ser compreendida como coletiva, sendo, portanto, compartilhada com demais profissionais da escola. Assim, os coordenadores pedagógicos, gestores, auxiliares de cozinha e manutenção, entre outros, também deverão acompanhar as crianças de modo a garantir suas aprendizagens e convivência de forma segura.

4.4 Organização dos tempos e espaços no Ensino Fundamental

No Ensino Fundamental, importa oferecer ao estudante uma amplitude maior de oportunidades educacionais, seja nas artes, cultura, esportes ou na vivência de experiências científicas ou não. Para isso, cada momento de formação do estudante com seus professores e com seus pares será oportuno para o compartilhamento das aprendizagens e das experiências e, consequentemente, de educação integral.

Nesse sentido, a organização dos tempos e espaços escolares no Ensino Fundamental – Anos Iniciais deve orientar-se pela rotina a seguir:

Turma Alvorada	Rotina
07h30	Acolhida - 1ª refeição – Lanche
das 07h45 às 10h	Trabalho pedagógico com professor
das 10h às 10h15	2ª refeição – Colação
das 10h15 às 0h30	Intervalo
das 10h30 às 12h	Trabalho pedagógico com professor
das 12h às 12h30	3ª refeição – Almoço
das 12h30 às 13h	Momento de Higienização; Descanso
das 13h às 14h30	Oficinas Interdisciplinares – Atividades Curriculares Complementares com educadores sociais voluntários e outros

- Das 07h30 às 12h - Horário destinado ao Trabalho Pedagógico ou atividades diárias realizadas sob a responsabilidade do corpo docente em sala de aula e ou em espaços complementares como bibliotecas, laboratórios de informática, etc. Nesse período, o estudante deverá receber a 1ª refeição no início das atividades e a 2ª, no período mediano do turno. Nesse período de tempo, será disponibilizado um momento de quinze minutos para o intervalo. Também deve garantir-se espaço para aulas de Educação Física – Projeto Educação com Movimento, desenvolvido em no mínimo três encontros semanais de 50 minutos cada.

- Das 12h às 13h - Horário destinado ao almoço, higienização e descanso do estudante. Este é o período de alternância dos profissionais responsáveis, iniciado com o professor e finalizado com o Educador Social Voluntário. Deverão ser envolvidos nesse momento os coordenadores pedagógicos e demais profissionais da escola, para garantir continuidade das atividades.

- Das 13h às 14h30 - Horário destinado à realização das Atividades Complementares, desenvolvidas por Educadores Sociais Voluntários ou Estagiários, seja na própria escola ou em espaços externos, sob a supervisão e acompanhamento de profissionais da escola.

Turma Sobretarde	Rotina
11h	Acolhida - Oficinas Interdisciplinares – Atividades Complementares Curriculares com educadores sociais voluntários e outros
das 12h30 às 13h	1ª refeição – Almoço
das 13h às 13h30	Momento de Higienização; Descanso
das 13h30 às 15h30	Trabalho pedagógico com o professor
das 15h30 às 15h45	2ª refeição – Colação
das 15h45 às 16h	Intervalo
das 16h às 17h45	Trabalho Pedagógico com o professor
das 17h45 às 18h	3ª refeição – Lanche

- Das 11h às 12h30 - Horário destinado à realização das Atividades Complementares, desenvolvidas por educadores sociais voluntários ou estagiários, na própria escola ou em espaços externos sob a supervisão e acompanhamento de profissionais da escola.

- Das 12h30 às 13h30 - Horário destinado ao almoço, higienização e descanso do estudante. Este é o período de mudança dos profissionais responsáveis, pois o momento se iniciou com o educador social voluntário e será finalizado com o professor, devendo ser envolvidos os coordenadores pedagógicos e demais profissionais da escola, para garantir continuidade nas atividades.

- Das 13h30 às 18h - Horário destinado às atividades pedagógicas diárias realizadas com o professor em sala e ou espaços como bibliotecas, laboratórios de informática, etc. Nesse momento, o aluno deverá receber a 2ª refeição no período mediano do turno, sendo a 3ª servida no final do mesmo período. Nessa organização, são disponibilizados quinze minutos de intervalo.

- Assim como ocorreu com os estudantes da Turma Alvorada, são reservados espaços e tempos para aulas de Educação Física – Projeto Educação com Movimento.

Organização de tempo-espaço para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Turma Alvorada	Rotina
das 7h30 às 12h30	Trabalho Pedagógico com o professor
das 12h30 às 13h30	Almoço; Higienização; Descanso
das 13h30 às 14h30	Atividades permanentes: artísticas, culturais, esportivas e de integração social com educadores sociais voluntários

- Das 07h30 às 12h30 - Horário destinado ao trabalho pedagógico ou atividades diárias com o professor em sala e ou espaços como bibliotecas, laboratórios de informática, etc. Serão seis aulas diárias, preferencialmente aulas duplas em sala de aula e ou espaços como bibliotecas, laboratórios de informática, laboratórios de ciências e aqueles ambientes externos indicados a partir do planejamento e em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da escola.

- Das 12h30 às 13h30 - Horário destinado ao almoço, higienização e descanso do estudante, sendo este o período de alternância dos responsáveis, pois o momento foi iniciado com o professor e será finalizado com o educador social voluntário. Deverão ser envolvidos nesse processo os coordenadores pedagógicos e demais profissionais da escola, para garantir a continuidade das atividades.

Observação - Enquanto os estudantes da Turma Alvorada estiverem almoçando, os da Turma Sobretarde estarão finalizando as atividades referentes ao Trabalho Pedagógico com seus respectivos professores. Quando os estudantes da Turma Alvorada forem para a higienização, os estudantes da Turma Sobretarde estarão iniciando as atividades referentes ao Trabalho Pedagógico com os docentes.

- Das 13h30 às 14h30 - Horário destinado à realização das atividades complementares, desenvolvidas por educadores sociais voluntários ou estagiários, na própria escola ou em espaços externos.

Nesse período, serão reservadas duas horas-aula semanais para a realização de atividades complementares de Educação Física com professor específico, conforme proposta da SEEDF.

Turma Sobretarde	Rotina
das 11h às 12h	Atividades Permanentes: artísticas, culturais, esportivas e de integração social
das 12h às 13h	Almoço; Higienização; Descanso
das 13h às 18h	Trabalho Pedagógico

- Das 11h às 12h - Horário destinado à realização das atividades complementares, desenvolvidas por educadores sociais voluntários ou estagiários, na própria escola ou espaços externos. Neste período, serão reservadas duas horas-aula semanais para realização de atividades complementares de Educação Física com professor específico, conforme proposta da SEEDF.

- Das 12h às 13h - Horário destinado ao almoço, higienização e descanso do estudante, sendo este o período de mudança dos responsáveis, pois o momento foi iniciado com o monitor voluntário e será finalizado com o professor. Deverão ser envolvidos nesse processo os coordenadores pedagógicos e demais profissionais da escola a fim de garantir a continuidades das atividades.

- Das 13h às 18h - Horário destinado às atividades diárias ou trabalho pedagógico com os professores, com seis aulas diárias (preferencialmente aulas duplas) em sala de aula e ou espaços, como bibliotecas, laboratórios de informática e outros ou ambientes externos à escola desde que planejados conforme os propósitos do Projeto Político-Pedagógico de cada instituição.

4.5 Organização dos tempos e espaços para o Ensino Médio

A escola em regime de Educação Integral na etapa do Ensino Médio deverá ofertar atividades complementares definidas com a comunidade escolar cujo parâmetro será a necessidade dos estudantes, considerando inclusive a periodicidade (bimestral, trimestral ou semestral). Toda e qualquer atividade deve constar — expressamente — no Projeto Político-Pedagógico da Instituição.

Devido a inúmeros casos de alunos dos 2º e 3º anos, trabalhadores ou estagiários no período contrário às aulas, sua participação nas atividades complementares será por adesão. A adesão deve ser manifestada pelo estudante, se maior de idade, ou pelo responsável, se menor de idade, até o 30° dia após o início das atividades da Educação Integral. Caso o estudante perca esse prazo, ele só poderá participar das atividades complementares no semestre seguinte, desde que respeitada sua posição na lista de intenções, que ficará aberta até o final do 2º bimestre letivo.

Turma Alvorada	Rotina
das 7h30 às 12h30	Trabalho Pedagógico com o professor
das 12h30 às 13h30	Almoço; Higienização; Descanso
das 13h30 às 14h30	Atividades complementares: artísticas, culturais, esportivas e de integração social com educadores sociais voluntários

- Das 7h30 às 12h30 - Horário destinado ao trabalho pedagógico ou às atividades diárias realizadas sob a responsabilidade do professor, com seis aulas diárias (preferencialmente duplas) em sala de aula e ou espaços como bibliotecas, laboratórios de informática, laboratórios de ciências e outros que fizerem parte do Projeto Político-Pedagógico da escola.

- Das 12h30 às 13h30 - Horário destinado a almoço, higienização e descanso dos estudantes, sendo este o período de alternância dos responsáveis, pois o momento foi iniciado com o professor e será finalizado com o educador social voluntário. Deverão ser envolvidos nesse processo os coordenadores pedagógicos e demais profissionais da escola, para garantir a continuidade das atividades.

- Das 13h30 às 14h30 - Horário destinado à realização das atividades complementares, desenvolvidas por educadores sociais voluntários ou estagiários, na própria escola ou em espaços externos sob a supervisão de algum profissional da educação.

Turma Sobretarde	Rotina
das 11h às 12h	Atividades complementares: artísticas, culturais, esportivas e de integração social com educadores sociais voluntários e outros
das 12h às 13h	Almoço; Higienização; Descanso
das 13h às 18h	Trabalho Pedagógico com o professor

- Das 11h às 12h - Horário destinado à realização das atividades complementares desenvolvidas por educadores sociais voluntários ou estagiários, na própria escola ou em espaços externos sob a supervisão de algum profissional da educação.

- Das 12h às 13h - Horário destinado ao almoço, higienização e descanso do estudante, sendo este o período de alternância dos responsáveis, pois o momento foi iniciado com o professor e será finalizado com o educador social voluntário. Deverão ser envolvidos nesse processo os coordenadores pedagógicos e demais profissionais da escola, a fim de garantir a continuidade das atividades.

- Das 13h às 18h - Horário destinado ao trabalho pedagógico ou às atividades diárias realizadas sob a responsabilidade do corpo docente, com seis aulas diárias (preferencialmente duplas) em sala de aula e ou espaços como bibliotecas, laboratórios de informática, laboratórios de ciências, e outros que fizerem parte do Projeto Político-Pedagógico da escola.

4.6 Horários das Refeições no Projeto Cidade Escola Candanga: Educação Integral

O horário das refeições deve ser organizado como momento de formação de hábitos alimentares saudáveis, de higiene, boas atitudes e socialização/interação. O ambiente para a oferta das refeições deve ser de preferência em refeitório e, caso a escola não o tenha, deve ser providenciado um ambiente tranquilo, organizado, limpo e agradável. Esses aspectos contribuem para que os estudantes tenham boa aceitação em relação à alimentação (KUREK; BUTZKE, 2006). O almoço, ou refeição principal, é o momento em que se deve incentivar o estudante à alimentação, enfatizando os valores nutricionais dos alimentos, destacando o valor da ingestão de hortaliças e frutas. Este é também o momento de propiciar aos estudantes uma relação amistosa com os colegas. Os escolares devem ser acompanhados e orientados quanto ao valor e à importância da higienização bucal.

4.7 Organização de tempos e espaços no CENEBRAZ

Esta é uma proposta destinada ao horário de atividades, tanto para as Turmas Alvorada quanto para as Turmas Sobretarde, e objetiva o desenvolvimento de trabalho com metodologia diversificada para atender os estudantes com necessidades educacionais especiais.

As turmas serão compostas por estudantes deficientes intelectuais, deficientes múltiplos, e TGD na faixa etária de 04 a 50 anos, com acompanhamento de educadores sociais voluntários, sob a coordenação e orientação dos professores do CENEBRAZ.

Os educadores sociais voluntários atenderão os estudantes com deficiência e TGD na Escola Integral, durante as atividades de AVDS (Atividades de Vida Diária e Socialização), orientando quanto à escovação de dentes, no acompanhamento nas rotinas de sono e descanso, acompanhamento e ajuda nas refeições para aqueles que necessitam de apoio, organização do material pedagógico, entre outras.

Programa de Educação Profissional e Colocação no Trabalho, com a implantação de Oficinas de Cozinha, Lavanderia, Lavajato e Horta/Jardinagem

Com a implantação da Educação de Tempo Integral no CENEBRAZ, os conteúdos do Programa de Educação Profissional serão ampliados e desenvolvidos por professores regentes das oficinas e coordenados e acompanhados pelo professor do SOT (Serviço de Orientação ao Trabalho), coordenador da escola integral e coordenador do programa de educação profissional. Os estudantes com deficiência intelectual ou múltipla, sem graves comprometimentos, a partir dos 14 anos de idade poderão fazer parte das oficinas pedagógicas pré-profissionalizantes, com vistas à inserção no mundo do trabalho.

As oficinas pré-profissionalizantes do CENEBRAZ destinam-se ao desenvolvimento de conteúdos pedagógicos que priorizem as aprendizagens:

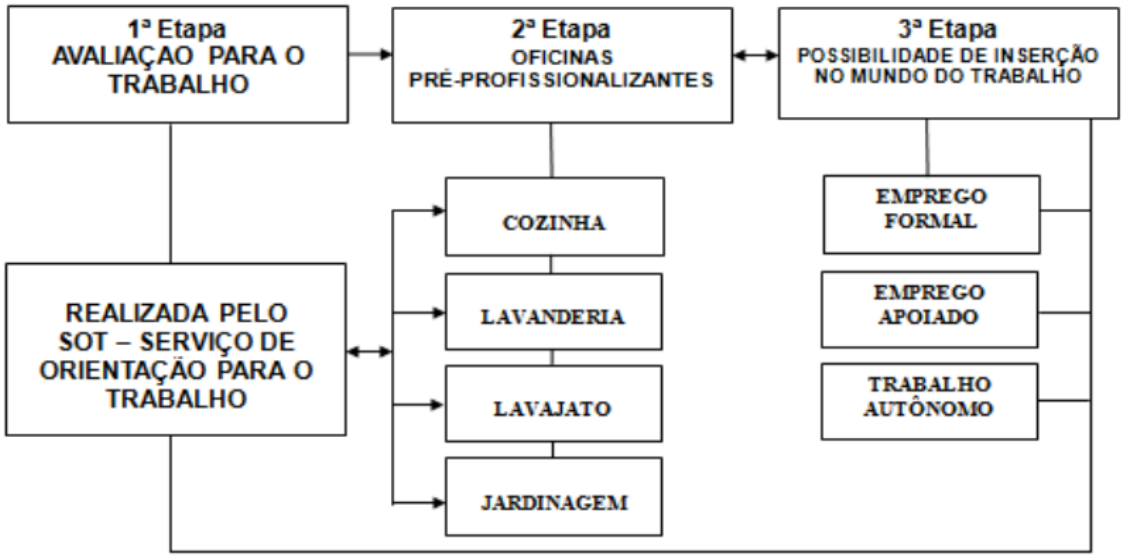
- Básicas - Têm como objetivo desenvolver o "aprender a pensar", utilizando como ferramenta a comunicação e o raciocínio lógico. Serão trabalhadas temáticas, como segurança, higiene e saúde no trabalho, documentos essenciais do trabalhador, noções sobre legislação trabalhista, direitos humanos, meio ambiente, tempo e espaço, entre outros. Essas temáticas serão desenvolvidas por meio de atividades teóricas e práticas, sob a responsabilidade do professor do SOT (Serviço de Orientação para o Trabalho).

- Específicas – São atividades relativas ao trabalho e ao desenvolvimento de aprendizagens para "saber fazer" e "saber ser". Implicam conhecimento técnico e desenvolvimento de conhecimentos específicos para o trabalho. As atividades práticas que favorecerão o desenvolvimento dessas aprendizagens serão realizadas sob a orientação do professor regente das oficinas pré-profissionalizantes.

- De Gestão - Referem-se à capacidade de gestão do processo de trabalho e do tempo, as relações com os pares de trabalho e com a chefia. Temas a serem trabalhados para desenvolver as aprendizagens necessárias ao trabalho: procedimento para busca de emprego, relações interpessoais no trabalho, mercado de trabalho, entre outros. Essas aprendizagens serão desenvolvidas por meio de atividades teóricas e práticas, sob a responsabilidade do professor do SOT (Serviço de Orientação para o Trabalho).

O trabalho baseado nessas aprendizagens contribui para o desenvolvimento da autonomia e da formação de competência profissional dos estudantes.

Programa de Educação Profissional das Oficinas Pré-profissionalizantes – CENEBRAZ



Turma Alvorada	Rotina
das 07h30 às 08h	1ª refeição - Café da Manhã
das 08h às 10h	Atividades pedagógicas ou Oficinas Pré-profissionalizantes
das 10h às 10h20	Lanche
das 10h20 às 10h40	Intervalo
das 10h40 às 11h40	Atividades pedagógicas ou Oficinas Pré-profissionalizantes
das 11h40 às 12h30	2ª refeição – Almoço
das 12h30 às 13h20	AVDS, Atividades de descanso e relaxamento
das 13h20 às 14h10	Atendimentos Multidisciplinares
das 14h10 às 14h30	3ª refeição – Lanche

- Das 7h30 às 8h – Café da manhã. O estudante deverá ser acompanhado pelo professor regente e o técnico em gestão educacional-especialidade monitor e os educadores sociais voluntários.

- Das 8h às 10h - Atividades de responsabilidade do docente, tendo como espaço a sala de aula de cada turma. Nesse período, serão desenvolvidos conteúdos pedagógicos para a primeira fase do Programa de Educação Profissional ou atividades pedagógicas do currículo funcional para os estudantes com maiores comprometimentos.

- Das 10h às 10h20 - Lanche. Os estudantes deverão ser acompanhados pelo professor regente, técnico em gestão educacional-especialidade monitor, educadores sociais voluntários e demais profissionais da escola.

- Das 10h20 às 10h40 – Recreio. Nesse momento os estudantes deverão ser acompanhados pelos professores regentes e técnicos em gestão educacional-especialidade monitor.

- Das 10h40 às 11h40 - Atividades de responsabilidade do docente, tendo como espaço a sala de aula de cada turma.

Nesse período, serão desenvolvidos conteúdos pedagógicos para a primeira fase do Programa de Educação Profissional ou atividades pedagógicas do currículo funcional para os estudantes com maiores comprometimentos.

- Das 11h40 às 12h30 - Horário do almoço. Deve ser acompanhado pelos professores regentes das oficinas e das turmas que compõem a programação da Educação Integral. Este é um momento para o desenvolvimento de conteúdos pedagógicos significativos para a vida social.

- Das 12h30 às 13h20 – Atividades de descanso e relaxamento. Os estudantes serão acompanhados pelos educadores sociais voluntários e professores das atividades coletivas.

- Das 13h20 às 14h10 – Atendimentos multidisciplinares. Os estudantes serão acompanhados pelos educadores sociais voluntários e professores das atividades coletivas.

- Das 14h10 às 14h30 – Lanche. Os estudantes deverão ser acompanhados pelo professor regente, técnico em gestão educacional-especialidade monitor, educadores sociais voluntários e demais profissionais da escola.

Turma a Sobretarde	Rotina
das 11h às 11h40	1ª refeição – Almoço
das 11h40 às 12h10	AVDS, Atividades de descanso e relaxamento
das 12h10 às 13h	Atendimentos Multidisciplinares
das 13h às 15h30	Atividades pedagógicas ou Oficinas Pré-profissionalizantes
das 15h30 às 15h50	2ª refeição: Lanche
das 15h50 às 16h10	AVDS - Atividades de descanso e relaxamento
das 16h10 às 16h20	Recreio
das 16h20 às 17h40	Atividades pedagógicas ou Oficinas Pré-profissionalizantes
das 17h40 às 18h	3ª refeição – lanche

- Das 11h às 11h40 - Horário do almoço. Os estudantes serão acompanhados pelos professores regentes das oficinas e das turmas que compõem a programação da Educação Integral. Este é um momento para o desenvolvimento de conteúdos pedagógicos significativos para a vida social.

- Das 11h40 às 12h10 - Atividades de descanso e relaxamento. Os estudantes serão acompanhados pelos educadores sociais voluntários e professores das atividades coletivas.

- Das 12h10 às 13h - Atendimentos multidisciplinares. Os estudantes serão acompanhados pelos educadores sociais voluntários e professores das atividades coletivas.

- Das 13h às 15h30 - Atividades de responsabilidade do docente, tendo como espaço a sala de aula de cada turma. Nesse período, serão desenvolvidos conteúdos pedagógicos para a primeira fase do Programa de Educação Profissional ou atividades pedagógicas do currículo funcional para os estudantes com maiores comprometimentos.

- Das 15h30 às 15h50 - Lanche. Os estudantes serão acompanhados pelo professor regente, técnico em gestão educacional-especialidade monitor, educadores sociais voluntários e demais profissionais da escola.

- Das 15h50 às 16h10 - Atividades de descanso e relaxamento. Os estudantes serão acompanhados pelos educadores sociais voluntários e professores das atividades coletivas.

- Das 16h10 às 16h20 - Recreio. Nesse momento os estudantes serão acompanhados pelos professores regentes e técnicos em gestão educacional-especialidade monitor.

- Das 16h20 às 17h40 - Atividades de responsabilidade do docente, tendo como espaço a sala de aula de cada turma. Nesse período, serão desenvolvidos conteúdos pedagógicos para a primeira fase do Programa de Educação Profissional ou atividades pedagógicas do currículo funcional para os estudantes com maiores comprometimentos.

- Das 17h40 às 18h - Lanche e organização para a saída dos estudantes, sob a supervisão dos professores regentes.

4.8 Escolas Inclusivas

Os estudantes com DMU (Deficiência Múltipla) e DI (Deficiência Intelectual) terão conteúdos do Currículo em Movimento da Educação Básica (adaptado ou funcional), ministrados pelo professor regente durante as cinco horas. Após esse horário, os estudantes serão acompanhados diariamente por outro professor regente, com auxílio de monitor e/ou educador social voluntário, dando seguimento à programação do 2° período. Os horários das atividades complementares poderão ser reduzidos conforme a rotina diária de alimentação, descanso/relaxamento e higienização pertinentes, com carga horária a ser definida conforme as especificidades de cada estudante.

Os estudantes com TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento) terão conteúdos do Currículo em Movimento da Educação Básica (adaptado ou funcional), conforme cada caso, ministrados pelo professor regente durante as cinco horas. Após esse horário, serão acompanhados por outro professor regente, seguindo a rotina proposta para o 2° período. A alimentação e a higienização deverão ser acompanhadas pelo segundo professor regente, auxiliado por monitor, quando necessário. As atividades complementares que a unidade escolar ofertar serão selecionadas conforme as especificidades do estudante e acompanhadas pelo professor regente, devendo ocorrer diariamente as vivências coletivas nas demais turmas inclusivas.

Turmas de Integração Inversa

Os estudantes com DMU (Deficiência Múltipla), DI (Deficiência Intelectual) e DF (Deficiência Física) terão atividades acadêmicas do Currículo em Movimento da Educação Básica, ministradas pelo professor regente durante as cinco horas. Após esse horário, os estudantes serão acompanhados por educadores sociais voluntários e monitores, podendo ser reduzido o horário das atividades complementares, conforme a rotina diária de alimentação, descanso/relaxamento e higienização pertinente, com carga horária a ser definida conforme as especificidades de cada estudante.

Os estudantes com TGD terão atividades acadêmicas do Currículo em Movimento da Educação Básica, ministradas pelo professor regente durante as cinco horas. Após esse horário, assumirá outro professor regente. A alimentação e a higienização deverão ser acompanhadas pelo segundo professor regente, assim como as demais atividades complementares que a unidade escolar ofertar.

EJA Interventivo

Os estudantes terão conteúdos do Currículo em Movimento da Educação Básica, ministrados pelo professor regente durante as cinco horas-aula. Após esse horário, serão acompanhados pelo professor do SOT (Serviço de Orientação para o Trabalho), que trabalhará conteúdos para o desenvolvimento das aprendizagens básicas, aprendizagens específicas (atividades de oficinas) e aprendizagens de gestão. Esse professor acompanhará os estudantes diariamente, durante o período do almoço, para a formação de hábitos e comportamentos sociais.

Classe Comum Inclusiva

Essas classes devem seguir a rotina programada da Educação Integral, com ressalvas nos atendimentos aos estudantes com maiores comprometimentos, que deverão ser avaliados pela EEAA (Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem) ou profissionais da área médica que indicarão a carga horária complementar ideal, diante de suas especificidades e deficiências, cumprindo os 200 (duzentos) dias letivos previstos.

Observações

- Os estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação frequentarão as salas de recursos durante o horário de atividades complementares na Educação Integral e não poderão ausentar-se das aulas do Currículo em Movimento da Educação Básica, cumprindo a mesma carga horária e dias letivos dos demais estudantes.
- As refeições serão ofertadas para todos os estudantes no mesmo espaço físico. Aqueles que necessitarem de auxílio na alimentação e na higienização o terão de monitores, educadores sociais voluntários, professores regentes (da Classe Especial, Integração Inversa e SOT) ou demais profissionais disponibilizados pela direção da unidade escolar.
- Os estudantes com deficiência e TGD que necessitarem de descanso/relaxamento, após as atividades acadêmicas, farão uso da sala de descanso, com tempo determinado, acompanhados por profissionais indicados pela direção da unidade escolar.
- Os estudantes com deficiência e TGD poderão ser dispensados das atividades complementares diárias (total ou parcial), mediante comprovação de assiduidade em atendimentos clínicos ou multidisciplinares fora do espaço escolar.
- Nos casos pontuais de estudantes com deficiência e TGD que não puderem permanecer em tempo integral na escola, poderá ocorrer a dispensa total das atividades complementares diárias, conforme recomendação médica ou solicitação da família.
- Os estudantes com surdez ou surdocegueira deverão ser acompanhados no período da Educação Integral por educador social voluntário, com proficiência em Libras para atuar como intérprete ou guia-intérprete.

4.9 O Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia integrado ao Projeto Cidade Escola Candanga: Educação Integral

O Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia será importante apoiador e partícipe do Projeto Cidade Escola Candanga: Educação Integral. Respeitando suas peculiaridades e considerando a expertise dos profissionais do CILB, apresentam-se quadros de ações e articulações que serão inseridos na perspectiva do projeto em questão. Importante salientar que não se limitam a estas, as inúmeras possibilidades e iniciativas que as escolas de Brazlândia em diálogo e parceria com o Centro Interescolar de Línguas podem envidar no presente momento e por meio da maturidade institucional que esse trabalho alcançará. A seguir, a proposta de atendimento:

Público	2ª e 3ª feiras	3ª e 5ª feiras	6ª feira (horário duplo)	Observações
Turmas Sobretarde	das 10h10 às 11h30	das 10h10 às 11h30	das 7h30 às 10h30	Ao término da atividade no CILB, o estudante será encaminhado à escola de origem para almoço e demais atividades
CFC Turmas Sobretarde	das 11h30 às 12h30	Cursos opcionais formação complementar	-	Cursos exclusivos aos estudantes matriculados no CILB
CFC Turmas Alvorada	das 13h às 14h	Cursos opcionais formação complementar	-	Cursos exclusivos aos estudantes matriculados no CILB
Turmas Alvorada	das 14h às 15h20	das 14h às 15h20	das 14h às 16h40	O estudante que optar por esse horário não poderá participar de atividades previstas para início às 13h30, na escola de origem (Educação Integral)

- O quadro acima apresenta os horários para os estudantes da Educação Integral que estão ingressando como alunos iniciantes nos cursos do CILB, no ano de 2014, no Projeto Cidade Escola Candanga: Educação Integral. Os horários de cursos não indicados no quadro estão destinados a estudantes anteriormente matriculados nos diferentes níveis: Básico, Intermediário e Avançado, que continuarão frequentando o CILB nos horários fora do período de suas atividades de Educação Integral.

- Nos dias de aula no CILB, o estudante da Educação Integral será dispensado das atividades desenvolvidas na escola de origem, no período das 11h às 12h. Nos demais dias, realizará atividades propostas pela escola.

- O mesmo transporte que levar o estudante da Turma Sobretarde para a escola de origem, conduzirá o estudante da Turma Alvorada de sua escola de origem ao CILB.

O Centro Interescolar de Línguas desenvolverá atividades em seu laboratório de informática para ensino e aprendizagem de língua estrangeira com a participação dos educadores sociais voluntários do próprio CILB. Para isso, deverá manter supervisão dessas aulas por intermédio de profissional efetivo lotado no CILB. O laboratório de informática poderá ser usado nos horários destinados a atividades complementares da Educação Integral.

Os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental poderão contar ainda com o Projeto Sala de Vivência para Aprendizagem de Línguas, ação pedagógica coordenada pelo CILB, que tem o objetivo de sensibilizar os estudantes dessa etapa para o aprendizado de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), sem o caráter formal do ensino de LEM. O projeto será executado pelos educadores sociais voluntários nas Escolas Classe de Educação Integral que demonstrarem interesse em participar da atividade.

O educador social voluntário nesse Projeto deverá ser estudante do CILB dos níveis Intermediário ou Avançado, ou aluno egresso. Desenvolverá as atividades na Sala de Vivência sob a supervisão de professores e coordenadores do CILB. Esse educador social voluntário será indicado por uma equipe dessa unidade de ensino e participará de cursos específicos de preparação para as atividades do Projeto, ministrados por professores no horário destinado aos Cursos de Formação Complementares - CFC.

4.10 A Educação Física na perspectiva da Educação Integral e o Centro de Iniciação Desportiva – CID

A Educação Física introduz e integra o estudante à diversidade da cultura corporal, contribuindo para a formação integral do ser. Nessa perspectiva, o professor de Educação Física deverá, ao ministrar suas aulas, articular o processo de aprendizagem do jogo, da dança, do esporte, das lutas entre outras manifestações corporais a temas sociais contemporâneos, tais como: Corpo e Estética, Espetacularização e Megaeventos Esportivos, Ludicidade, Lazer, Mundo do Trabalho, Saúde e Sexualidade, Mídias, Diversidade, Tecnologia e Sustentabilidade Ambiental. Nós os denominamos de elementos articuladores para o desenvolvimento do Currículo, que dão concretude e relevância aos conteúdos da Cultura Corporal na Educação Integral. Esses grandes temas devem ser abordados em sua dimensão histórico-social e estar presentes, portanto, em todo o conhecimento a ser desenvolvido.

Para tanto, as atividades pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar da Educação Integral deverão superar a lógica reducionista que valoriza a performance e o rendimento esportivo e privilegiar o desenvolvimento da totalidade humana (dimensões cognitiva, socioafetiva, estética, corporal e cultural).

As inúmeras manifestações da cultura corporal apresentam diversas possibilidades tanto na dimensão da Educação Física como componente curricular, quanto nas atividades complementares curriculares apresentadas no Projeto Cidade Escola Candanga: Educação Integral, que devem estar articuladas e integradas entre si e no Projeto Político-Pedagógico da Escola.

A intervenção pedagógica no âmbito da Educação Física e do Esporte Escolar, tendo como conteúdos os elementos da cultura corporal, envolverá os estudantes em metodologias que privilegiem a apropriação crítica desses conteúdos, visando garantir a formação de sujeitos coletivos, autodeterminados e criativos.

A intervenção na Educação Física como componente curricular deverá ser realizada por professores de Educação Física, sendo que nas atividades complementares haverá a presença dos educadores sociais voluntários (estudantes de Educação Física e Agentes Sociais da comunidade).

Para a escolha das atividades complementares curriculares afetas à cultura corporal (dança, jogos e brincadeiras, esporte, ginástica, lutas, entre outras), o professor contará com a participação da comunidade escolar, obedecendo a características e demandas locais e ao Projeto Político-Pedagógico das escolas onde estão inseridos.

A Educação Física como componente curricular não poderá ser substituída pelas atividades complementares - projetos de cultura corporal -, ainda que estas sejam manifestações da Educação Física, como o esporte.

As atividades complementares curriculares (projetos de cultura corporal) não precisam necessariamente ser ofertadas dentro da mesma unidade escolar.

Cada polo do Centro de Iniciação Desportiva - CID atenderá os diversos estudantes das Escolas da CRE-Brazlândia. O CID caracteriza- se como espaço-tempo de vivência de uma única manifestação da cultura corporal (futebol, capoeira, voleibol, etc.) de forma aprofundada. As estratégias de adesão e participação dos estudantes serão definidas pela Coordenação de Educação Integral, em conjunto com a Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar e CRE. As aulas do CID serão organizadas durante 90 minutos para que os estudantes tenham mais tempo para as práticas corporais.

Aos Estudantes da Sobretarde serão ofertadas vagas do CID no turno matutino, nos seguintes horários:

Turma Sobretarde – estudantes que realizam o trabalho pedagógico no turno vespertino na escola de origem	CID
das 07h30 às 9h	Manifestações da cultura corporal (basquetebol, voleibol e futsal)
das 09h às 10h30	Manifestações da cultura corporal (voleibol, basquetebol e futsal)

Aos estudantes da Turma Alvorada serão oferecidas vagas do CID no turno vespertino, nos seguintes horários:

Turma Alvorada – estudantes que realizam o trabalho pedagógico no turno matutino na escola de origem	CID
das 15h às 16h30	Manifestações da cultura corporal (basquetebol, voleibol e futsal)
das 16h30 às 18h	Manifestações da cultura corporal (basquetebol, voleibol e futsal)

A presença do professor de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve ocorrer articulada ao Projeto Educação com Movimento, ou seja, o professor planejará, coordenará, bem como promoverá a avaliação conjuntamente com o professor regente. O Projeto Educação com Movimento preconiza um atendimento de, no mínimo, dois encontros semanais com 50 minutos cada um, onde o professor de Educação Física atua conjuntamente com o professor regente da turma de anos iniciais.

5 - AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A avaliação com vistas ao Projeto Cidade Escola Candanga: Educação Integral seguirá os princípios, instrumentos, procedimentos e registros orientados pelas Diretrizes de Avaliação Educacional, aprovado e apresentado à rede pública, no ano letivo de 2014. Alerta-se para que, em razão de maior tempo com os estudantes, a avaliação informal, que se traduz por juízos de valores, seja praticada de maneira encorajadora. Salienta-se que nos casos de elaboração dos registros de avaliação, como descrito nas Diretrizes de Avaliação, o docente responsável ouça outros profissionais que atendem os estudantes, bem como o próprio Conselho de Classe e as famílias dos educandos para proceder aos registros.

Reitera-se que as atividades propostas em face da ampliação dos tempos nas etapas e modalidades não se organizem com o propósito de promover ou reter os estudantes. São vivências e oportunidades para ampliação das aprendizagens em todas as dimensões humanas e, portanto, dizem respeito à formação integral desses sujeitos.

6 - COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ESPAÇO-TEMPO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Todas as unidades escolares deverão reelaborar seus projetos político-pedagógicos adequando-os ao Projeto Cidade Escola Candanga: Educação Integral. Para isso, a SEEDF elaborou a Orientação Pedagógica do Projeto Político-Pedagógico e da Coordenação Pedagógica como subsídio às equipes gestoras e pedagógicas das escolas. No documento, sugerimos que é preciso recuperar os objetivos e finalidades da coordenação pedagógica como espaço de formação continuada dos profissionais da educação; espaço de discussão, elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico; espaço de autorreflexão como parte da autoavaliação dos sujeitos e da escola na perspectiva de uma Avaliação Institucional Formativa (LIMA, 2012). Espaço de pensar e repensar a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo e da sala de aula, num processo de ação-reflexão-ação sem prejuízo da ética, do bom senso e do sentido primeiro inerente à função social da escola.

Ao mesmo tempo, pensar, elaborar e desenvolver um projeto de Educação Integral requer conceber o Projeto Político-Pedagógico como instrumento de construção da autonomia da escola. A perspectiva de projeto pedagógico assumida é a de instrumento emancipador, que tenha como um de seus princípios a formação continuada dos professores, que ocorre no espaço-tempo da coordenação pedagógica. Segundo Veiga, o Projeto Político-Pedagógico "não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade" (1996, p. 20). Portanto, deve ser visto como "eixo norteador do trabalho da escola e da coordenação pedagógica – espaço de formação continuada do professor, procurando mostrar a indissociabilidade entre ambos" (SILVA, 2007, p. 136).

É desafiante propor a organização da coordenação pedagógica vinculada ao processo de construção do Projeto Político-Pedagógico e de formação continuada dos profissionais da educação. Esses três elementos formam uma tríade que deve ser repensada e ressignificada com base nos princípios da Educação Integral, apresentados neste Documento.

O Projeto Político-Pedagógico da escola é o instrumento pelo qual a escola, organizada coletivamente, pensa, concretiza e avalia um trabalho que atenda as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes com a participação da comunidade na escola. É também instrumento que sinaliza novas trilhas e novos caminhos em busca de outras paragens, de novas possibilidades, para que o professor invista em sua formação nos espaços da própria escola, dinamizando-os e ressignificando-os por meio da coordenação pedagógica. Reforça-se, assim, a relação dialética entre o projeto da escola e a coordenação pedagógica (idem).

É ainda Silva que nos alerta para o fato de que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico "requer uma reflexão profunda sobre as finalidades da escola, sobre o reconhecimento de sua historicidade e sobre um processo de autoavaliação que possibilite construir uma nova organização do trabalho escolar" (2007, p. 139). Potencializar o espaço da coordenação pedagógica viabiliza o alcance dos objetivos apresentados no Projeto Político-Pedagógico de Educação Integral que cada escola elaborará, favorecendo a constituição de processos inovadores de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Ao mesmo tempo, recupera o sentido essencialmente coletivo do trabalho docente, realizado em contextos em que vários sujeitos se fazem presentes, influenciam histórias de vida e são influenciados por elas, pelos valores, concepções, saberes e fazeres uns dos outros.

Nesse sentido, a elaboração de um Plano de Ação para a coordenação pedagógica como parte constitutiva do Projeto Político-Pedagógico da escola é essencial para resgatar esse espaço como articulador desse projeto.

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A SEEDF envida esforços, pessoal técnico especializado e demais insumos que se fizerem necessários para que esta política pública seja implementada e se torne uma Política de Estado. A tendência desta rede em aumentar qualitativamente os tempos e espaços para as aprendizagens ganhou nos anos de 1995 a 1998, por meio

da Escola Candanga, especial adendo que se traduziu em ampliação do tempo-espaço da Coordenação Pedagógica no interior das escolas. Revitalizar esse importante momento para que a escola, como um todo, pense, avalie, analise e reflita sobre seu Projeto Político-Pedagógico pode fazer a diferença quando se propõe implantar a Educação Integral.

O Projeto Cidade Escola Candanga: Educação Integral ousa ao apontar caminhos para a escola pública inclusiva, de fato e de direito. Oferecer aos filhos e filhas dos trabalhadores oportunidades educacionais de boa qualidade é, ao mesmo tempo, um dever e um compromisso solidário com a geração presente e aquela que virá. Os braços dessa política pública e sua capilaridade possuem eixos, estruturas e corpos nem sempre materiais ou físicos. A formação continuada dos profissionais da educação, a gestão democrática da escola e do sistema, a centralidade e protagonismo dos estudantes e o compromisso de todos com as aprendizagens representam os elementos imateriais necessários para o sucesso do Projeto.

Este Projeto será implementado gradativamente em todo o Distrito Federal e será exitoso quanto maior for a adesão, apoio e compreensão das pessoas que, direta e indiretamente, educam na sociedade do conhecimento. Modificar os tempos de ensinar ou aumentar-lhes a duração só faz algum sentido se eles se tornarem tempos para aprender. O protagonismo do estudante não pode ser conduzido com o discurso ou sob alguma prática punitiva; ao contrário, encorajá-los e apoiá-los pode ser a melhor estratégia para desenvolver-lhes a autonomia. Nessa perspectiva, a escola e a cidade precisam unir-se e tornar-se uma só.

Quanto aos educadores ou profissionais da educação, é preciso que voltemos para eles o olhar, a atenção e o respeito porque, sem considerar o brilho ou excelência do texto escrito, em qualquer nível de planejamento, depende em grande parte da aceitação, apoio e ressignificação que eles darão ao que foi inicialmente pensado. Ampliar apenas o tempo e não torná-lo melhor e mais produtivo do ponto de vista pedagógico pode levar-nos à exaustão e ao desânimo em relação ao trabalho que aqui se propõe. A fim de que evitemos isso, a SEEDF conclama todos para que abracem a compreensão teórica e prática do que seja uma Cidade Escola. Tal compreensão revela e traz para o centro de tudo que se almejou e foi sonhado por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire quando emprestaram suas vidas para a educação pública dos trabalhadores e, respectivamente, de seus filhos. A Escola agora é a Cidade e toda ela se volta para a educação, acolhimento e fortalecimento da cultura, da ciência e da cidadania de todos.

9 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS LEGAIS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS.

A proposta de educação inclusiva fundamenta-se numa filosofia que aceita e reconhece a diversidade na escola, garantindo o acesso a todos à educação escolar, independentemente de diferenças individuais. O valor principal que norteia a ideia da inclusão está calcado no princípio da igualdade e diversidade, concomitante com as propostas de sociedade democrática e justa. Fundamenta-se na concepção de educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade dos alunos e realizando o atendimento às suas necessidades educativas. Isso implica adaptações diante das diferenças e das necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno.

Uma das possibilidades de construção da escola inclusiva é a aproximação dos sujeitos (comunidade interna e externa), diante da descentralização do poder, a municipalização pode proporcionar a aproximação da comunidade e da escola. Sendo a gestão escolar democrática e participativa responsável pelo envolvimento de todos que, direta ou indiretamente, fazem parte do processo educacional. Assim, o estabelecimento de objetivos, a solução de problemas, os planos de ação e sua execução, o acompanhamento e a avaliação são responsabilidades de todos.

A gestão escolar democrática e participativa proporciona à escola se tornar mais ativa e suas práticas devem ser refletidas na e pela comunidade. A participação, em educação, é muito mais do que dialogar, é um processo lento, conflituoso, em que conhecer os conflitos e saber mediá-los torna-se fonte precípua. Por isso, é necessário ouvir pais, comunidade e órgãos de representação. Esses são caminhos que devem ser trilhados para a construção da educação inclusiva.

O papel da gestão escolar na construção da escola inclusiva

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores. (SAGE, 1999).

Sage (1999) analisa a relação entre o gestor escolar e a educação inclusiva, reconhece que a prática dessa educação requer alterações importantes nos sistemas de ensino e nas escolas. Para o autor, os gestores escolares são essenciais nesse processo, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema. As mudanças apontadas para a construção da escola inclusiva envolvem vários níveis do sistema administrativo: secretarias de educação, organização das escolas e procedimentos didáticos em sala de aula. "O papel do diretor é de importância vital em cada nível, e diferentes níveis de pessoal administrativo estão envolvidos".

O primeiro passo, segundo suas recomendações, é construir uma comunidade inclusiva que englobe o planejamento e o desenvolvimento curricular; o segundo passo do processo é a preparação da equipe para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhar seus saberes, a fim de desenvolver um programa de equipe em progresso contínuo; o terceiro passo envolve a criação de dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola; o quarto passo abrange a criação de tempo para reflexão sobre a prática desenvolvida.

O papel do diretor em provocar as mudanças necessárias do sistema em cada nível – o setor escolar central, a escola e cada turma – é essencialmente um papel de facilitação. A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir. O medo da mudança não pode ser ignorado. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão. (SAGE, 1999).

O autor destaca que a burocracia, nas escolas, reduz o poder de decisão dos professores, provocando serviços despersonalizados e ineficientes, impedindo a consolidação do modelo de trabalho cooperativo essencial para a educação inclusiva. Acrescenta que o desenvolvimento da equipe proporciona a oportunidade de identificar lideranças na unidade escolar, o que encoraja a ajuda mútua entre os

professores e assim reforça comportamentos cooperativos. O gestor escolar pode colaborar com o estabelecimento da colaboração, no ambiente escolar, com o aprimoramento do contato e da interação entre os professores e demais funcionários. Enfatiza que o gestor escolar é o grande responsável para que a inclusão ocorra na escola, abrindo espaços e promovendo trocas de experiências importantes, desenvolvendo uma gestão democrática e participativa dentro, é claro, de suas possibilidades e de acordo com o contexto em que atua na comunidade, favorecendo a formação e a consolidação de equipes de trabalho.

Para a consolidação da atual proposta de educação inclusiva, é necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento dos programas a serem implementados. "Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas" (SANT'ANA, 2005).

A autora afirma caber aos gestores escolares tomar as providências de caráter administrativo necessárias à implementação do projeto de educação inclusiva. Acrescentamos a essa ideia que as providências pedagógicas também envolvam o trabalho do gestor escolar, uma vez que sua prática articula os aspectos administrativos e pedagógicos.

O gestor escolar que se propõe a atuar numa prática inclusiva envolve-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal, identifica e realiza as adaptações curriculares de grande porte e fomenta as de pequeno porte, possibilita o intercâmbio e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar.

"Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola" (SANT'ANA, 2005).

Prieto (2002) afirma que os gestores escolares devem concentrar esforços para efetivar a proposta de educação inclusiva. Isso implica união de discursos referentes à democratização do ensino e aos princípios norteadores da gestão na escola. A educação inclusiva só será realidade no Brasil quando as informações, os recursos, os sucessos e as adaptações inter-relacionarem as esferas federais, estaduais e municipais, proporcionando um relacionamento intenso entre União, Estados e municípios.

A autora analisa que a troca de informações profissionais é imprescindível à melhoria da qualidade educacional, assim, a ação pedagógica refletida, individual ou coletivamente, possibilita a articulação e construção de uma nova prática.

Carvalho (2004) aponta alguns dos caminhos para a construção da escola inclusiva: valorização profissional dos professores, aperfeiçoamento das escolas e do pessoal docente, utilização dos professores das classes especiais, trabalho em equipe, adaptações curriculares. Em suas palavras:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresente dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Destacamos que não é apenas o gestor que apoia seus professores, mas esses também servem de apoio para a ação da equipe de gestão escolar. Adaptar a escola para garantir a educação inclusiva não se resume apenas a eliminar as barreiras arquitetônicas dos prédios escolares; é preciso ter um novo olhar para o currículo escolar, proporcionando a todos os alunos o acesso aos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

À gestão escolar cabe muito mais do que uma técnica, cabe incentivar a troca de ideias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros, é liderar com profissionalismo pedagógico. Cada escola tem sua própria personalidade, suas características, seus membros, seu clima, sua rede de relações. (TEZANI, 2004).

Consideramos que a educação inclusiva necessita proporcionar, em suas práticas cotidianas, um clima organizacional favorável que estimule o saber e a cultura, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos técnicos, éticos, políticos, humanos, para que se tornem emancipados e autônomos. Acreditamos que isso só será possível se houver uma gestão escolar capaz de enfatizar os processos democráticos e participativos no cotidiano escolar. Há, portanto, a necessidade de promover uma mudança social e educacional, abandonando práticas individualizadoras e fomentando a ação coletiva.

A escola inclusiva é receptiva e responsiva, mas isso não depende apenas dos gestores e educadores, são imprescindíveis transformações nas políticas públicas educacionais. Garantir a construção da escola inclusiva não é tarefa apenas do gestor escolar, mas esse tem papel essencial neste processo.

Para Aranha (2001), a inclusão é a aceitação da diversidade, na vida em sociedade, e também é a garantia do acesso das oportunidades para todos. Portanto, não é somente com leis e textos teóricos que iremos assegurar os direitos de todos, pois esses, por si mesmos, não garantem a efetivação das ações no cotidiano escolar.

Rodrigues (2006, p. 306) afirma ser um desafio ao exercício da profissão do diretor a proposta de educação inclusiva, pois este profissional não é um técnico (no sentido de aplicar técnicas normalizadas e previamente conhecidas), um funcionário (que executa funções enquadradas por uma cadeia hierárquica previamente definida). "A profissão de gestor escolar exige imensa versatilidade, dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção com condições muito diferentes. Para desenvolver esta competência tão criativa também uma formação profissional".

Completa que a aquisição de competência para a gestão inclusiva só poderá ser adquirida por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva, pois a educação inclusiva é o resultado do comprometimento com a educação de todos os alunos e de toda a escola. É preciso uma escola toda para desenvolver um projeto de educação inclusiva.

A educação inclusiva só se efetivará nas unidades escolares se medidas administrativas e pedagógicas forem adotadas pela equipe escolar, amparada pela opção política de construção de um sistema de educação inclusiva. A educação escolar será melhor quando possibilitar ao homem o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva, garantindo sua autonomia e independência.

O que dizem os documentos oficiais?

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (BRASIL, 1997).

A relação entre a gestão escolar e a educação inclusiva é uma proposta nova de trabalho e pode ser observada em alguns documentos oficiais (nacionais e internacionais). Em alguns casos, essa relação não está explícita; mas nas entrelinhas dos documentos.

Nossa proposta foi realizar, então, um estudo dos documentos que consideramos relevantes e que garantem o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e que mencionem o papel da gestão escolar de forma processual.

Iniciaremos a análise das relações entre gestão escolar e a educação inclusiva com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. A mesma estabelece, no Artigo 26, que a educação é um direito de todos; deve ser gratuita; o ensino fundamental (elementar) obrigatório o ensino técnico e profissional generalizado e o ensino superior aberto a todos em plena igualdade.

A educação é afirmada pelo documento como fator essencial à expansão da personalidade humana e reforço dos direitos do ser humano, pois só assim esse será capaz de compreender, tolerar e realizar laços de amizade com seus pares e com as demais nações, promovendo assim a manutenção da paz.

O último item sobre educação do documento ressalta que cabe aos pais o direito de escolher o gênero de educação a darem aos seus filhos. O documento é importante para ressaltar a educação como direito de todo cidadão, sendo gratuita e obrigatória no ensino fundamental (elementar) sem discriminação de raça, cor, credo ou deficiência.

Ao continuarmos nosso estudo, durante a Conferência de Goten realizada, em 1990, na Tailândia, foi promulgada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990). Participaram da assinatura do documento e se comprometeram, com suas diretrizes, vários países, inclusive o Brasil. A diretriz que norteia o conteúdo do documento consiste em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos.

A proposta de universalização do ensino com qualidade e redução da desigualdade, tornam-se fatores seminais à educação: o combate da discriminação, o comprometimento com os excluídos, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência e a garantia do acesso ao sistema educativo regular.

Diante da proposta que demanda atenção referente à qualidade da educação atendendo a diversidade, procuramos localizar, no documento citado, o que é dito sobre o papel da gestão escolar: respeito à diversidade e fortalecimento de alianças com as autoridades educacionais para proporcionar a educação com equidade. "Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação..." (BRASIL, 1990).

O documento apresenta o gestor escolar como um dos responsáveis a promover o fortalecimento de alianças para a promoção da educação para todos. Não desresponsabilizando os governos: federal, estadual e municipal quanto ao oferecimento de recursos humanos e materiais para consolidação da proposta.

Merece destaque, diante do fio condutor do trabalho, o item 19 do documento: "III – melhor capacitação dos administradores públicos e o estabelecimento de incentivos para reter mulheres e homens qualificados no serviço público" (BRASIL, 1990).

Sabemos que a capacitação tem um papel precípuo para se dar uma resposta educativa à altura das exigências da atualidade e, neste ponto, o documento enfatiza que a formação continuada dos educadores é essencial para oferecer uma resposta educativa com qualidade.

O item 24 do documento apresenta a prioridade de aperfeiçoar a capacidade gerencial, assim, "tanto o pessoal de supervisão e administração quanto os planejadores, arquitetos de escolas, os formadores de educadores, especialistas em currículo, pesquisadores, analistas etc. são igualmente importantes para qualquer estratégia de melhoria da educação básica" (BRASIL, 1990).

Concluímos – com o estudo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990) – que são apontados os sujeitos responsáveis pela mudança e a necessidade da formação em exercício para todos os envolvidos no processo de garantia das necessidades básicas de aprendizagem para todos.

A Conferência Mundial de Salamanca (Espanha) destacou, entre outros elementos: acesso e qualidade relativamente à educação. Esta conferência foi realizada em 1994, sendo promulgada a Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática em educação especial (BRASIL, 1997). Assinaram-na e se comprometeram, com suas diretrizes, vários países, inclusive o Brasil. A diretriz que norteia esse documento baseia-se na criação de condições para que os sistemas de ensino possibilitem a construção de escolas inclusivas.

Reafirma o compromisso com a educação para todos e reconhece a necessidade de alterações nos sistemas de ensino e nas escolas para que a educação inclusiva se efetive. Diante desta perspectiva, a gestão escolar tem papel fundamental, pois deve colaborar para o desenvolvimento de procedimentos administrativos e pedagógicos mais flexíveis; uso racional dos recursos instrucionais; diversificação das opções de aprendizagem; mobilização de auxílios; desenvolvimento de ações que proporcionem o relacionamento dos pais, da comunidade e da escola. "Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes" (BRASIL, 1997).

Aos gestores escolares, segundo o documento, cabe a responsabilidade de promover atitudes positivas e cooperativas entre a comunidade interna e externa da escola com relação à educação inclusiva.

No item (c), Recrutamento e Treinamento de Educadores, encontramos a especificação de se privilegiar a preparação apropriada de todos os educadores para que o progresso da educação inclusiva se concretize. Essa proposta de formação deveria ocorrer nos cursos de graduação e em programas de educação continuada ou em serviço, assim, o conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. (BRASIL, 1997).

Os programas de formação para a educação inclusiva, de acordo com o documento, deveriam exercitar a autonomia e as habilidades de adaptação do currículo no sentido de atender às necessidades especiais dos alunos. Conforme Carneiro (2006), esses itens abordam

claramente o papel dos diretores como agentes promotores da inclusão, criando condições de atendimento adequado a todas as crianças transformando a administração escolar em uma gestão participativa e democrática, em que toda a equipe escolar seja responsável pelo bom andamento da escola e pela satisfação das necessidades de todos os alunos.

Ao avançarmos no estudo, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96 (BRASIL, 1996), que avança na área da educação especial destinando um capítulo específico para esta modalidade de ensino e estabelecendo que o ensino do aluno, com necessidade educacional especial, aconteça preferencialmente na rede regular de ensino.

O Artigo 58 estabelece que a educação especial deve ser oferecida no ensino regular para os alunos com necessidades educacionais especiais. O Artigo 59 estabelece a reorganização social para atendimento das pessoas com igualdade, quanto às mais complexas e diversas diferenças, físicas ou cognitivas.

A questão da diversidade está estabelecida na referida Lei, uma vez que garante o acesso e a permanência de todos na escola. Faz referência à valorização dos profissionais da educação e à gestão democrática como uma das propostas para valorização dos profissionais da educação.

Na Lei (BRASIL, 1996), encontramos a regulamentação da gestão democrática das escolas públicas e a transformação do Projeto Político-Pedagógico delineando-se como um instrumento de inteligibilidade e fator de mudanças significativas. O Artigo 14 estabelece os princípios da gestão democrática, pois garante "a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola". Com o estabelecimento da Lei, é expressa a participação de todos na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar. Desta monta, acreditamos que, quando todos participam e se sentem responsáveis bem como compromissados com aquilo que fazem, concretiza-se a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar. O primeiro passo efetivo deve garantir a gestão democrática e participativa como um dos possíveis caminhos à construção da escola inclusiva.

A gestão democrática e participativa pressupõe a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola, por se tratar de um trabalho conjunto. Conforme estabelecido, na LDBEN (BRASIL, 1996), a participação na construção coletiva do documento está assegurada, pois reconhece a escola como espaço de autonomia.

Para Silva Júnior (2002, p. 206), o Projeto Político-Pedagógico "indicará as grandes linhas de reflexão e de consideração mantenedoras de suas etapas de trabalho; consubstanciará os valores e critérios determinantes das ações a serem desenvolvidas nos diferentes núcleos da prática escolar".

Construir coletivamente o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar é proporcionar aos profissionais a oportunidade de exercitar a participação e de valorizar a autonomia da escola.

Carneiro (2006) afirma que o projeto pedagógico não pode se constituir como um fim em si mesmo. Ele é verdadeiramente o início de um processo de trabalho.

A partir do projeto pedagógico a escola vai estruturando seu trabalho, avaliando e reorganizando suas práticas. Mais uma vez o papel do gestor se apresenta em destaque, uma vez que para estruturar, avaliar e reorganizar as práticas educativas é necessária uma liderança firme capaz de buscar os caminhos para tais encaminhamentos.

O Projeto Político-Pedagógico é o somatório dos valores que os membros da unidade escolar têm. As escolas com uma prática qualitativamente superior são aquelas que construíram tal documento de maneira coletiva e participativa. Colocar em prática o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar é um processo de ação-reflexão-ação que exige a participação de todo o colegiado.

A proposta de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico é, portanto, fundamental para consolidação da gestão democrática e participativa na unidade escolar e assim construção da escola inclusiva, bem como o papel do gestor norteará esse processo, uma vez que ele é corresponsável pelo estabelecimento de uma rede de relações adequadas para que todos possam ter autonomia e participação.

A questão da autonomia merece destaque por estar em evidência na LDBEN (BRASIL, 1996). Para Silva Júnior (2002), "a constituição da autonomia da escola pela via do projeto pedagógico, supõe a existência de condições para a prática do trabalho coletivo, entendido este como a valorização das pessoas e a relativização das funções".

Conforme Barroso (1996, p. 185), a autonomia prevista na legislação incentiva o sistema a adotar um mecanismo que garanta tal pressuposto; no entanto, o que se observa no cotidiano escolar é a construção de um modelo de falsa autonomia, pois ela não pode ser construída, segundo o autor, de forma decretada. Para ele, a autonomia "afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação (sic) dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores (sic) organizacionais numa determinada escola".

O autor discute ainda que a autonomia da escola está atrelada à autonomia dos indivíduos que a compõe. Por isso, a especificidade da escola em construir a autonomia é um processo delicado, pois a articulação das características de cada um, mais a coletividade, diante da proposta de cultura da colaboração e da participação nas unidades escolares brasileiras, envolvem um processo de mudança.

Construir a escola inclusiva significa articular democracia, participação e autonomia. Sua implementação não será um processo fácil, pois o compromisso em atender com qualidade e eficiência pedagógica a todos os alunos é um compromisso com a melhoria da qualidade educacional para todos, o que somente será concretizado com a consciência e a valorização dos fatos e das normas coletivas mediadas pela responsabilidade social. Só assim a escola cumprirá seu papel de transformação social.

Todavia, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), não encontramos qualquer referência à relação entre gestão escolar e educação inclusiva, apenas sugestões de ações.

Ao continuar, encontramos os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais (BRASIL, 1998), que fornecem subsídios para a prática pedagógica inclusiva. O documento normativo apresenta um conjunto de ações a serem desenvolvidas para garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Apresenta as adequações necessárias para que a escola se torne inclusiva e atenda às especificidades do ensino diante da diversidade.

As adaptações curriculares constituem-se em adequações satisfatórias para que o aluno – com necessidade educacional especial – tenha acesso ao processo de ensino e aprendizagem no

ensino regular; para isso, é necessário rever alguns aspectos da educação escolar, como a "definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno" (BRASIL, 1998).

A construção da escola inclusiva, que perpassa pelo caminho das adaptações curriculares, deve ter como premissa que a inclusão consiste em um processo gradual, que requer ajuda ao aluno, à família e à comunidade escolar.

Destarte, cabe à equipe escolar adotar algumas medidas: elaboração de propostas pedagógicas com objetivos claros, que se baseiem nas especificidades dos alunos; identificar as capacidades da própria escola; organizar os conteúdos escolares de acordo com os ritmos de aprendizagens dos alunos; rever metodologias de ensino, de forma que essas auxiliem na motivação dos alunos; conceber a avaliação como processo visando ao progresso do aluno.

As adaptações curriculares podem ser subdivididas em dois níveis:

- Adaptações significativas ou de grande porte.
- Adaptações não significativas ou de pequeno porte.

A primeira é da responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional – aqui enfatizaremos os gestores. A segunda são ações específicas do professor em sala de aula.

As consideradas não significativas são pequenas ações que podem ser desenvolvidas sem grandes alterações no cotidiano escolar; as adaptações curriculares de pequeno porte são aquelas adotadas pelo professor em sala de aula, apoiado pela gestão escolar. Estão divididas em organizativas: organização de agrupamentos, organização didática e organização do espaço; relativas aos objetivos e conteúdos: priorização de áreas ou unidades de conteúdos, de tipos de conteúdos e de objetivos; sequencialização, eliminação de conteúdos secundários; avaliativas: adaptação e modificação de técnicas e instrumentos; nos procedimentos didáticos e nas atividades: modificação de procedimentos, introdução de atividades alternativas previstas e de atividades complementares às previstas; modificação do nível de complexidade das atividades, eliminando componentes, sequenciando a tarefa, facilitando planos de apoio, adaptação dos materiais; modificação da seleção dos materiais previstos; na temporalidade: modificação dessa para determinados objetivos e conteúdos previstos.

As adaptações curriculares, de grande porte, ou seja, as significativas são aquelas adotadas pela gestão escolar para auxiliar na prática da educação inclusiva. As significativas englobam vários fatores do cotidiano escolar. Ressaltamos que ambas necessitam do apoio e da intervenção da gestão escolar. Estão divididas em:

- *Objetivos:* - eliminação de objetivos básicos, introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos;
- *Conteúdos*: introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos, eliminação de conteúdos básicos do currículo;
- *Metodologia e organização didática*: introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem, organização e introdução de recursos específicos de acesso ao currículo;
- *Avaliação*: introdução de critérios específicos de avaliação, eliminação de critérios gerais de avaliação, adaptações de critérios regulares de avaliação, modificação dos critérios de promoção e;
- *Temporalidade*: prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou ciclo (retenção).

Destacamos que o processo de adaptações curriculares de grande porte deve seguir os passos:

- Promover o registro documental das medidas adaptativas, adotadas para integrar o acervo documental do aluno, evitar que as programações individuais sejam definidas, organizadas e realizadas com prejuízo para o aluno em sua promoção, desempenho e socialização;
- Adotar critérios para evitar adaptações curriculares muito significativas, que impliquem a supressão de conteúdos expressivos e;
- A eliminação de disciplinas ou de áreas curriculares completas.

Para a efetivação da proposta de construção da escola inclusiva, as adaptações curriculares devem estar especificadas em seus documentos, como Projeto Político- Pedagógico Plano de Ensino, entre outros. Porém, garantir as adaptações curriculares apenas pelos documentos não garante a sua efetivação. Para que escola inclusiva seja construída, um sistema de apoio, envolvendo família, colegas, profissionais de diversas áreas, professores especialistas, recursos materiais e programas, faz-se necessário.

Mendes (2000) analisa que, se as devidas adaptações curriculares forem adotadas pela gestão escolar, poderão favorecer a educação inclusiva e, consequentemente, auxiliarão os aspectos administrativos e pedagógicos, proporcionando melhoria da qualidade do serviço educacional prestado. "Construir uma educação emancipadora e inclusiva é instituir continuamente novas relações educativas numa sociedade contraditória e excludente" (BRASIL, 2004).

Destacamos algumas características curriculares que facilitam a educação inclusiva: flexibilidade, ou seja, a não-obrigatoriedade de que todos os alunos atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado; a consideração que, ao planejar atividades para uma turma, deve-se levar em conta a presença de alunos com necessidades especiais e contemplá-los na programação; o trabalho ressignificado simultâneo, cooperativo e participativo, entendido como a participação dos alunos com necessidades especiais nas atividades desenvolvidas pelos demais colegas, embora não o façam com a mesma intensidade, nem necessariamente de igual modo ou com a mesma ação e grau de abstração.

Portanto, as adaptações curriculares são medidas pedagógicas necessárias para a prática da educação inclusiva, em diversos âmbitos: projeto pedagógico, sala de aula, elaboração e realização de atividades.

No "Projeto Escola Viva" (BRASIL, 2000), elaborado com base nos PCN, encontramos a adaptação curricular de grande porte, sendo de competência e atribuições dos gestores escolares: caracterizar o perfil do alunado; mapear o conjunto de necessidades educacionais especiais presentes na unidade, e em cada sala (processo contínuo, no decorrer do ano); encaminhar para a Secretaria Municipal de Educação a solicitação das Adaptações Curriculares de Grande Porte que se façam necessárias; envidar esforços junto à Secretaria Municipal de Educação e junto ao Conselho Municipal de Educação para que as Adaptações Curriculares de Grande Porte sejam implementadas; implementar as Adaptações Curriculares de Grande Porte que forem de sua competência; providenciar o suporte técnico-científico de que os professores necessitam (convênios com Universidades, Centros Profissionais, servidores das diversas Secretarias, etc.); planejar o envolvimento das famílias e da comunidade no processo de construção da inclusão em sua unidade escolar; promover atividades (palestras, projeção de filmes, discussão sobre material audiovisual, etc.) de sensibilização e de conscientização sobre a convivência na diversidade para alunos, professores, famílias e comunidade.

Assim, podemos analisar a relevância da articulação entre gestão escolar e educação inclusiva, pois essas ações são necessárias para que o aluno com necessidade educacional especial tenha acesso ao conhecimento construído pela humanidade. As adequações não são exclusivamente administrativas, são pedagógicas também.

Ao avançarmos nosso estudo, encontramos o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001a), promulgado em 9 de janeiro de 2001, por meio da Lei n.º 10.172, tendo este a vigência de dez anos. Na Lei, encontramos pontos isolados que tratam separadamente da gestão escolar e da educação inclusiva:

- Gestão escolar: estabelece a gestão democrática participativa nos estabelecimentos oficiais e garante a participação de todos na elaboração do projeto político pedagógico da unidade escolar.

- Educação inclusiva: estabelece como diretriz o atendimento ao aluno com necessidade educacional especial no sistema regular de ensino e enfatiza a formação de recursos humanos necessários para este atendimento.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a, Artigos 34, 35, 36) especifica que o processo de formação em serviço não se restringe apenas ao professor, mas, como vimos, a todos os sujeitos escolares com o objetivo de garantir qualidade no atendimento prestado para todos os alunos diante da diversidade.

Para Carneiro (2006), "neste ponto o PNE aborda especificamente sobre a necessidade de formação inicial e continuada dos diretores de escola, e sobre a necessidade específica de formação adequada para a administração escolar".

Cabe ressaltar aqui que o PNE designa responsabilidades aos Estados, Municípios e Universidades para que estas metas sejam alcançadas.

Portanto, no PNE (BRASIL, 2001a), primeiro, fica estabelecido que somente uma política explícita e vigorosa de acesso à educação para todos abrange o âmbito social e o âmbito educacional. Segundo, destacam-se os aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), e qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. "O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial" (BRASIL, 2001).

Na sequência, no mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Relatório da Câmara de Educação Básica, Parecer n.º 17/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Encontramos no documento destaque para a relação entre a gestão escolar e a educação inclusiva.

No item 1 – Na organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno, que apresenta necessidades educacionais especiais, está especificado que:

Os administradores locais e os diretores de estabelecimentos escolares devem ser convidados a criar procedimentos mais flexíveis de gestão, a remanejar os recursos pedagógicos, diversificar as opções educativas, estabelecer relações com pais e a comunidade. (BRASIL, 2001).

Para a efetivação da construção da escola inclusiva, o documento aponta a necessidade de criação de uma equipe multidisciplinar de atendimento ao aluno quando a unidade escolar não tiver condições. Nesse sentido, "cabe aos gestores educacionais buscar essa equipe multiprofissional em outra escola ou sistema educacional ou na comunidade" (BRASIL, 2001). Isso ocorrerá por meio de parcerias ou convênios.

De acordo com o documento em estudo, os sistemas de ensino são responsáveis pelos recursos humanos, materiais e financeiros, sustentando e viabilizando tal proposta. Há a necessidade de criação de um "canal oficial e formal de comunicação, de estudo, de tomada de decisões e de coordenação dos processos referentes às mudanças na estruturação dos serviços, na gestão e na prática pedagógica" (BRASIL, 2001).

Gestores escolares conscientes da necessidade de mudanças para construção da educação inclusiva são responsáveis por assegurar a acessibilidade aos alunos que têm necessidades educacionais especiais, eliminando barreiras arquitetônicas urbanísticas, no transporte escolar e nas formas de comunicação. As adaptações físicas dos prédios são consideradas adaptações curriculares de grande porte.

Sobre o processo educativo, cabe à gestão escolar, assegurar os recursos humanos e materiais necessários, possibilitando a ampliação do compromisso com o fortalecimento da educação inclusiva. Assim, torna-se essencial fomentar atitudes proativas das famílias, alunos, professores e da comunidade escolar em geral; superar os obstáculos da ignorância, do medo e do preconceito; divulgar os serviços e recursos educacionais existentes; difundir experiências bem sucedidas de educação inclusiva; estimular o trabalho voluntário no apoio à inclusão escolar. (BRASIL, 2001).

Carvalho (2004) afirma que as recomendações contidas nos documentos aqui apresentados provocam "uma nova racionalidade no ato de planejar, substituindo-se a tecnocracia de um pequeno grupo que decide, por maior participação dos envolvidos no processo, em especial dos que acumularam conhecimentos e experiências na área educativa e que estão movidos por sincero compromisso com os interesses coletivos".

Já Dutra e Griboski (2005) afirmam que:

A gestão para inclusão pressupõe um trabalho competente, à luz de um paradigma dinâmico, mobilizador da sociedade e responsável pela transformação dos sistemas educacionais, contribuindo para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e apontando respostas para aqueles grupos que têm sido mais excluídos do processo educacional.

O último documento a ser estudado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – versão preliminar (BRASIL, 2007) estabelece que o objetivo do documento é assegurar o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, de modo a garantir: acesso com participação e aprendizagem no ensino comum; oferta do atendimento educacional especializado; continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino; promoção da acessibilidade universal; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação dos profissionais da educação e comunidade escolar; transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza. Promove a igualdade e valoriza as diferenças na organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e que estimule transformações pedagógicas das escolas, visando à atualização de suas práticas como meio de atender às necessidades dos alunos durante o percurso educacional. Compreende uma inovação educacional, ao romper com paradigmas que sustentam a maneira excludente de ensinar e ao propor a emancipação, como ponto de partida de todo processo educacional. (BRASIL, 2007).

A proposta, de acordo com o documento, é realizar o atendimento educacional especializado, organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos, conforme as necessidades de cada aluno. Assim, a escola se transformará num espaço significativo de aprendizagem com práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento emocional, intelectual e social de todos os alunos, bem como seu potencial crítico e criativo, proporcionando que estes construam conhecimentos relacionados às situações vividas no cotidiano escolar e familiar e os saberes da comunidade. Para isso, há necessidade de flexibilização curricular.

O documento não faz menção específica ao papel do gestor escolar, mas, ao propor a reorganização dos sistemas e uma nova diretriz na formação dos professores, indica as possibilidades de ação da gestão escolar. Ao tratar sobre as orientações aos sistemas de ensino, recomenda que haja participação dos alunos, professores, gestores, pais ou responsáveis e demais profissionais na elaboração e avaliação de propostas que visam à implementação dessa política; desenvolvimento do trabalho colaborativo e reflexivo entre professores e demais profissionais da educação, valorizando os saberes da comunidade e o percurso escolar dos alunos; fomento às atividades de ensino, pesquisa e extensão visando à inclusão escolar e à educação especial, contribuindo para o desenvolvimento da prática pedagógica e da gestão; celebração de convênios com instituições privadas sem fins lucrativos, condicionada aos projetos que estejam em consonância com o previsto na política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e passíveis de avaliação contínua de seus objetivos e procedimentos pelos sistemas de ensino; constituição de redes de apoio à inclusão, com a colaboração de setores responsáveis pela saúde e assistência social e a participação dos movimentos sociais em todos os municípios.

Diante do exposto, percebemos a relevância do papel da gestão escolar diante da construção da escola inclusiva, pois cabe à gestão escolar garantir a acessibilidade aos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como a gestão democrática e participativa que garantam a possibilidade de modificação do atual sistema de educação escolar. A proposta é de abertura para uma nova organização do modelo de escola.

Concluímos que a atuação do gestor escolar tem grande valia na tarefa de construir uma escola para todos. A educação inclusiva exige adaptações que priorizem a formação dos recursos humanos, materiais e financeiros, juntamente com uma prática voltada para o pedagógico. Garantir, ratificamos a eliminação das barreiras arquitetônicas, facilitar o transporte escolar e promover ações que facilitem a comunicação são algumas de suas funções. Assim, torna-se relevante o contato direto e constante com os pais e demais profissionais (internos e externos). Outro fator que deve ser ressaltado é a promoção das adaptações curriculares e os arranjos satisfatórios com apoio do especialista, proporcionando sua presença na sala de recursos. (Texto A proposta de educação inclusiva fundamenta-se numa filosofia que aceita e reconhece a diversidade na escola, garantindo o acesso a todos à educação escolar, independentemente de diferenças individuais. O valor principal que norteia a ideia da inclusão está calcado no princípio da igualdade e diversidade, concomitante com as propostas de sociedade democrática e justa. Fundamenta-se na concepção de educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade dos alunos e realizando o atendimento às suas necessidades educativas. Isso implica adaptações diante das diferenças e das necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno.

Uma das possibilidades de construção da escola inclusiva é a aproximação dos sujeitos (comunidade interna e externa), diante da descentralização do poder, a municipalização pode proporcionar a aproximação da comunidade e da escola. Sendo a gestão escolar democrática e participativa responsável pelo envolvimento de todos que, direta ou indiretamente, fazem parte do processo educacional. Assim, o estabelecimento de objetivos, a solução de problemas, os planos de ação e sua execução, o acompanhamento e a avaliação são responsabilidades de todos.

A gestão escolar democrática e participativa proporciona à escola se tornar mais ativa e suas práticas devem ser refletidas na e pela comunidade. A participação, em educação, é muito mais do que dialogar, é um processo lento, conflituoso, em que conhecer os conflitos e saber mediá-los torna-se fonte precípua. Por isso, é necessário ouvir pais, comunidade e órgãos de representação. Esses são caminhos que devem ser trilhados para a construção da educação inclusiva.

O papel da gestão escolar na construção da escola inclusiva

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores. (SAGE, 1999).

Sage (1999) analisa a relação entre o gestor escolar e a educação inclusiva, reconhece que a prática dessa educação requer alterações importantes nos sistemas de ensino e nas escolas. Para o autor, os gestores escolares são essenciais nesse processo, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema. As mudanças apontadas para a construção da escola inclusiva envolvem vários níveis do sistema administrativo: secretarias de educação, organização das escolas e procedimentos didáticos em sala de aula. "O papel do diretor é de importância vital em cada nível, e diferentes níveis de pessoal administrativo estão envolvidos".

O primeiro passo, segundo suas recomendações, é construir uma comunidade inclusiva que englobe o planejamento e o desenvolvimento curricular; o segundo passo do processo é a preparação da equipe para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhar seus saberes, a fim de desenvolver um programa de equipe em progresso contínuo; o terceiro passo envolve a criação de dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola; o quarto passo abrange a criação de tempo para reflexão sobre a prática desenvolvida.

O papel do diretor em provocar as mudanças necessárias do sistema em cada nível – o setor escolar central, a escola e cada turma – é essencialmente um papel de facilitação. A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir. O medo da mudança não pode ser ignorado. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão. (SAGE, 1999).

O autor destaca que a burocracia, nas escolas, reduz o poder de decisão dos professores, provocando serviços despersonalizados e ineficientes, impedindo a consolidação do modelo de trabalho cooperativo essencial para a educação inclusiva. Acrescenta que o desenvolvimento da equipe proporciona a oportunidade de identificar lideranças na unidade escolar, o que encoraja a ajuda mútua entre os

professores e assim reforça comportamentos cooperativos. O gestor escolar pode colaborar com o estabelecimento da colaboração, no ambiente escolar, com o aprimoramento do contato e da interação entre os professores e demais funcionários. Enfatiza que o gestor escolar é o grande responsável para que a inclusão ocorra na escola, abrindo espaços e promovendo trocas de experiências importantes, desenvolvendo uma gestão democrática e participativa dentro, é claro, de suas possibilidades e de acordo com o contexto em que atua na comunidade, favorecendo a formação e a consolidação de equipes de trabalho.

Para a consolidação da atual proposta de educação inclusiva, é necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento dos programas a serem implementados. "Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas" (SANT'ANA, 2005).

A autora afirma caber aos gestores escolares tomar as providências de caráter administrativo necessárias à implementação do projeto de educação inclusiva. Acrescentamos a essa ideia que as providências pedagógicas também envolvam o trabalho do gestor escolar, uma vez que sua prática articula os aspectos administrativos e pedagógicos.

O gestor escolar que se propõe a atuar numa prática inclusiva envolve-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal, identifica e realiza as adaptações curriculares de grande porte e fomenta as de pequeno porte, possibilita o intercâmbio e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar.

"Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola" (SANT'ANA, 2005).

Prieto (2002) afirma que os gestores escolares devem concentrar esforços para efetivar a proposta de educação inclusiva. Isso implica união de discursos referentes à democratização do ensino e aos princípios norteadores da gestão na escola. A educação inclusiva só será realidade no Brasil quando as informações, os recursos, os sucessos e as adaptações inter-relacionarem as esferas federais, estaduais e municipais, proporcionando um relacionamento intenso entre União, Estados e municípios.

A autora analisa que a troca de informações profissionais é imprescindível à melhoria da qualidade educacional, assim, a ação pedagógica refletida, individual ou coletivamente, possibilita a articulação e construção de uma nova prática.

Carvalho (2004) aponta alguns dos caminhos para a construção da escola inclusiva: valorização profissional dos professores, aperfeiçoamento das escolas e do pessoal docente, utilização dos professores das classes especiais, trabalho em equipe, adaptações curriculares. Em suas palavras:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresente dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Destacamos que não é apenas o gestor que apoia seus professores, mas esses também servem de apoio para a ação da equipe de gestão escolar. Adaptar a escola para garantir a educação inclusiva não se resume apenas a eliminar as barreiras arquitetônicas dos prédios escolares; é preciso ter um novo olhar para o currículo escolar, proporcionando a todos os alunos o acesso aos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

À gestão escolar cabe muito mais do que uma técnica, cabe incentivar a troca de ideias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros, é liderar com profissionalismo pedagógico. Cada escola tem sua própria personalidade, suas características, seus membros, seu clima, sua rede de relações. (TEZANI, 2004).

Consideramos que a educação inclusiva necessita proporcionar, em suas práticas cotidianas, um clima organizacional favorável que estimule o saber e a cultura, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos técnicos, éticos, políticos, humanos, para que se tornem emancipados e autônomos. Acreditamos que isso só será possível se houver uma gestão escolar capaz de enfatizar os processos democráticos e participativos no cotidiano escolar. Há, portanto, a necessidade de promover uma mudança social e educacional, abandonando práticas individualizadoras e fomentando a ação coletiva.

A escola inclusiva é receptiva e responsiva, mas isso não depende apenas dos gestores e educadores, são imprescindíveis transformações nas políticas públicas educacionais. Garantir a construção da escola inclusiva não é tarefa apenas do gestor escolar, mas esse tem papel essencial neste processo.

Para Aranha (2001), a inclusão é a aceitação da diversidade, na vida em sociedade, e também é a garantia do acesso das oportunidades para todos. Portanto, não é somente com leis e textos teóricos que iremos assegurar os direitos de todos, pois esses, por si mesmos, não garantem a efetivação das ações no cotidiano escolar.

Rodrigues (2006, p. 306) afirma ser um desafio ao exercício da profissão do diretor a proposta de educação inclusiva, pois este profissional não é um técnico (no sentido de aplicar técnicas normalizadas e previamente conhecidas), um funcionário (que executa funções enquadradas por uma cadeia hierárquica previamente definida). "A profissão de gestor escolar exige imensa versatilidade, dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção com condições muito diferentes. Para desenvolver esta competência tão criativa também uma formação profissional".

Completa que a aquisição de competência para a gestão inclusiva só poderá ser adquirida por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva, pois a educação inclusiva é o resultado do comprometimento com a educação de todos os alunos e de toda a escola. É preciso uma escola toda para desenvolver um projeto de educação inclusiva.

A educação inclusiva só se efetivará nas unidades escolares se medidas administrativas e pedagógicas forem adotadas pela equipe escolar, amparada pela opção política de construção de um sistema de educação inclusiva. A educação escolar será melhor quando possibilitar ao homem o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva, garantindo sua autonomia e independência.

O que dizem os documentos oficiais?

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (BRASIL, 1997).

A relação entre a gestão escolar e a educação inclusiva é uma proposta nova de trabalho e pode ser observada em alguns documentos oficiais (nacionais e internacionais). Em alguns casos, essa relação não está explícita; mas nas entrelinhas dos documentos.

Nossa proposta foi realizar, então, um estudo dos documentos que consideramos relevantes e que garantem o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e que mencionem o papel da gestão escolar de forma processual.

Iniciaremos a análise das relações entre gestão escolar e a educação inclusiva com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. A mesma estabelece, no Artigo 26, que a educação é um direito de todos; deve ser gratuita; o ensino fundamental (elementar) obrigatório o ensino técnico e profissional generalizado e o ensino superior aberto a todos em plena igualdade.

A educação é afirmada pelo documento como fator essencial à expansão da personalidade humana e reforço dos direitos do ser humano, pois só assim esse será capaz de compreender, tolerar e realizar laços de amizade com seus pares e com as demais nações, promovendo assim a manutenção da paz.

O último item sobre educação do documento ressalta que cabe aos pais o direito de escolher o gênero de educação a darem aos seus filhos. O documento é importante para ressaltar a educação como direito de todo cidadão, sendo gratuita e obrigatória no ensino fundamental (elementar) sem discriminação de raça, cor, credo ou deficiência.

Ao continuarmos nosso estudo, durante a Conferência de Goten realizada, em 1990, na Tailândia, foi promulgada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990). Participaram da assinatura do documento e se comprometeram, com suas diretrizes, vários países, inclusive o Brasil. A diretriz que norteia o conteúdo do documento consiste em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos.

A proposta de universalização do ensino com qualidade e redução da desigualdade, tornam-se fatores seminais à educação: o combate da discriminação, o comprometimento com os excluídos, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência e a garantia do acesso ao sistema educativo regular.

Diante da proposta que demanda atenção referente à qualidade da educação atendendo a diversidade, procuramos localizar, no documento citado, o que é dito sobre o papel da gestão escolar: respeito à diversidade e fortalecimento de alianças com as autoridades educacionais para proporcionar a educação com equidade. "Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação..." (BRASIL, 1990).

O documento apresenta o gestor escolar como um dos responsáveis a promover o fortalecimento de alianças para a promoção da educação para todos. Não desresponsabilizando os governos: federal, estadual e municipal quanto ao oferecimento de recursos humanos e materiais para consolidação da proposta.

Merece destaque, diante do fio condutor do trabalho, o item 19 do documento: "III – melhor capacitação dos administradores públicos e o estabelecimento de incentivos para reter mulheres e homens qualificados no serviço público" (BRASIL, 1990).

Sabemos que a capacitação tem um papel precípuo para se dar uma resposta educativa à altura das exigências da atualidade e, neste ponto, o documento enfatiza que a formação continuada dos educadores é essencial para oferecer uma resposta educativa com qualidade.

O item 24 do documento apresenta a prioridade de aperfeiçoar a capacidade gerencial, assim, "tanto o pessoal de supervisão e administração quanto os planejadores, arquitetos de escolas, os formadores de educadores, especialistas em currículo, pesquisadores, analistas etc. são igualmente importantes para qualquer estratégia de melhoria da educação básica" (BRASIL, 1990).

Concluímos – com o estudo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990) – que são apontados os sujeitos responsáveis pela mudança e a necessidade da formação em exercício para todos os envolvidos no processo de garantia das necessidades básicas de aprendizagem para todos.

A Conferência Mundial de Salamanca (Espanha) destacou, entre outros elementos: acesso e qualidade relativamente à educação. Esta conferência foi realizada em 1994, sendo promulgada a Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática em educação especial (BRASIL, 1997). Assinaram-na e se comprometeram, com suas diretrizes, vários países, inclusive o Brasil. A diretriz que norteia esse documento baseia-se na criação de condições para que os sistemas de ensino possibilitem a construção de escolas inclusivas.

Reafirma o compromisso com a educação para todos e reconhece a necessidade de alterações nos sistemas de ensino e nas escolas para que a educação inclusiva se efetive. Diante desta perspectiva, a gestão escolar tem papel fundamental, pois deve colaborar para o desenvolvimento de procedimentos administrativos e pedagógicos mais flexíveis; uso racional dos recursos instrucionais; diversificação das opções de aprendizagem; mobilização de auxílios; desenvolvimento de ações que proporcionem o relacionamento dos pais, da comunidade e da escola. "Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes" (BRASIL, 1997).

Aos gestores escolares, segundo o documento, cabe a responsabilidade de promover atitudes positivas e cooperativas entre a comunidade interna e externa da escola com relação à educação inclusiva.

No item (c), Recrutamento e Treinamento de Educadores, encontramos a especificação de se privilegiar a preparação apropriada de todos os educadores para que o progresso da educação inclusiva se concretize. Essa proposta de formação deveria ocorrer nos cursos de graduação e em programas de educação continuada ou em serviço, assim, o conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. (BRASIL, 1997).

Os programas de formação para a educação inclusiva, de acordo com o documento, deveriam exercitar a autonomia e as habilidades de adaptação do currículo no sentido de atender às necessidades especiais dos alunos. Conforme Carneiro (2006), esses itens abordam

claramente o papel dos diretores como agentes promotores da inclusão, criando condições de atendimento adequado a todas as crianças transformando a administração escolar em uma gestão participativa e democrática, em que toda a equipe escolar seja responsável pelo bom andamento da escola e pela satisfação das necessidades de todos os alunos.

Ao avançarmos no estudo, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96 (BRASIL, 1996), que avança na área da educação especial destinando um capítulo específico para esta modalidade de ensino e estabelecendo que o ensino do aluno, com necessidade educacional especial, aconteça preferencialmente na rede regular de ensino.

O Artigo 58 estabelece que a educação especial deve ser oferecida no ensino regular para os alunos com necessidades educacionais especiais. O Artigo 59 estabelece a reorganização social para atendimento das pessoas com igualdade, quanto às mais complexas e diversas diferenças, físicas ou cognitivas.

A questão da diversidade está estabelecida na referida Lei, uma vez que garante o acesso e a permanência de todos na escola. Faz referência à valorização dos profissionais da educação e à gestão democrática como uma das propostas para valorização dos profissionais da educação.

Na Lei (BRASIL, 1996), encontramos a regulamentação da gestão democrática das escolas públicas e a transformação do Projeto Político-Pedagógico delineando-se como um instrumento de inteligibilidade e fator de mudanças significativas. O Artigo 14 estabelece os princípios da gestão democrática, pois garante "a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola". Com o estabelecimento da Lei, é expressa a participação de todos na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar. Desta monta, acreditamos que, quando todos participam e se sentem responsáveis bem como compromissados com aquilo que fazem, concretiza-se a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar. O primeiro passo efetivo deve garantir a gestão democrática e participativa como um dos possíveis caminhos à construção da escola inclusiva.

A gestão democrática e participativa pressupõe a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola, por se tratar de um trabalho conjunto. Conforme estabelecido, na LDBEN (BRASIL, 1996), a participação na construção coletiva do documento está assegurada, pois reconhece a escola como espaço de autonomia.

Para Silva Júnior (2002, p. 206), o Projeto Político-Pedagógico "indicará as grandes linhas de reflexão e de consideração mantenedoras de suas etapas de trabalho; consubstanciará os valores e critérios determinantes das ações a serem desenvolvidas nos diferentes núcleos da prática escolar".

Construir coletivamente o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar é proporcionar aos profissionais a oportunidade de exercitar a participação e de valorizar a autonomia da escola.

Carneiro (2006) afirma que o projeto pedagógico não pode se constituir como um fim em si mesmo. Ele é verdadeiramente o início de um processo de trabalho.

A partir do projeto pedagógico a escola vai estruturando seu trabalho, avaliando e reorganizando suas práticas. Mais uma vez o papel do gestor se apresenta em destaque, uma vez que para estruturar, avaliar e reorganizar as práticas educativas é necessária uma liderança firme capaz de buscar os caminhos para tais encaminhamentos.

O Projeto Político-Pedagógico é o somatório dos valores que os membros da unidade escolar têm. As escolas com uma prática qualitativamente superior são aquelas que construíram tal documento de maneira coletiva e participativa. Colocar em prática o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar é um processo de ação-reflexão-ação que exige a participação de todo o colegiado.

A proposta de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico é, portanto, fundamental para consolidação da gestão democrática e participativa na unidade escolar e assim construção da escola inclusiva, bem como o papel do gestor norteará esse processo, uma vez que ele é corresponsável pelo estabelecimento de uma rede de relações adequadas para que todos possam ter autonomia e participação.

A questão da autonomia merece destaque por estar em evidência na LDBEN (BRASIL, 1996). Para Silva Júnior (2002), "a constituição da autonomia da escola pela via do projeto pedagógico, supõe a existência de condições para a prática do trabalho coletivo, entendido este como a valorização das pessoas e a relativização das funções".

Conforme Barroso (1996, p. 185), a autonomia prevista na legislação incentiva o sistema a adotar um mecanismo que garanta tal pressuposto; no entanto, o que se observa no cotidiano escolar é a construção de um modelo de falsa autonomia, pois ela não pode ser construída, segundo o autor, de forma decretada. Para ele, a autonomia "afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação (sic) dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores (sic) organizacionais numa determinada escola".

O autor discute ainda que a autonomia da escola está atrelada à autonomia dos indivíduos que a compõe. Por isso, a especificidade da escola em construir a autonomia é um processo delicado, pois a articulação das características de cada um, mais a coletividade, diante da proposta de cultura da colaboração e da participação nas unidades escolares brasileiras, envolvem um processo de mudança.

Construir a escola inclusiva significa articular democracia, participação e autonomia. Sua implementação não será um processo fácil, pois o compromisso em atender com qualidade e eficiência pedagógica a todos os alunos é um compromisso com a melhoria da qualidade educacional para todos, o que somente será concretizado com a consciência e a valorização dos fatos e das normas coletivas mediadas pela responsabilidade social. Só assim a escola cumprirá seu papel de transformação social.

Todavia, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), não encontramos qualquer referência à relação entre gestão escolar e educação inclusiva, apenas sugestões de ações.

Ao continuar, encontramos os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais (BRASIL, 1998), que fornecem subsídios para a prática pedagógica inclusiva. O documento normativo apresenta um conjunto de ações a serem desenvolvidas para garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Apresenta as adequações necessárias para que a escola se torne inclusiva e atenda às especificidades do ensino diante da diversidade.

As adaptações curriculares constituem-se em adequações satisfatórias para que o aluno – com necessidade educacional especial – tenha acesso ao processo de ensino e aprendizagem no ensino regular; para isso, é necessário rever alguns aspectos da educação

escolar, como a "definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno" (BRASIL, 1998).

A construção da escola inclusiva, que perpassa pelo caminho das adaptações curriculares, deve ter como premissa que a inclusão consiste em um processo gradual, que requer ajuda ao aluno, à família e à comunidade escolar.

Destarte, cabe à equipe escolar adotar algumas medidas: elaboração de propostas pedagógicas com objetivos claros, que se baseiem nas especificidades dos alunos; identificar as capacidades da própria escola; organizar os conteúdos escolares de acordo com os ritmos de aprendizagens dos alunos; rever metodologias de ensino, de forma que essas auxiliem na motivação dos alunos; conceber a avaliação como processo visando ao progresso do aluno.

As adaptações curriculares podem ser subdivididas em dois níveis:

- Adaptações significativas ou de grande porte.
- Adaptações não significativas ou de pequeno porte.

A primeira é da responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional – aqui enfatizaremos os gestores. A segunda são ações específicas do professor em sala de aula.

As consideradas não significativas são pequenas ações que podem ser desenvolvidas sem grandes alterações no cotidiano escolar; as adaptações curriculares de pequeno porte são aquelas adotadas pelo professor em sala de aula, apoiado pela gestão escolar. Estão divididas em organizativas: organização de agrupamentos, organização didática e organização do espaço; relativas aos objetivos e conteúdos: priorização de áreas ou unidades de conteúdos, de tipos de conteúdos e de objetivos; sequencialização, eliminação de conteúdos secundários; avaliativas: adaptação e modificação de técnicas e instrumentos; nos procedimentos didáticos e nas atividades: modificação de procedimentos, introdução de atividades alternativas previstas e de atividades complementares às previstas; modificação do nível de complexidade das atividades, eliminando componentes, sequenciando a tarefa, facilitando planos de apoio, adaptação dos materiais; modificação da seleção dos materiais previstos; na temporalidade: modificação dessa para determinados objetivos e conteúdos previstos.

As adaptações curriculares, de grande porte, ou seja, as significativas são aquelas adotadas pela gestão escolar para auxiliar na prática da educação inclusiva. As significativas englobam vários fatores do cotidiano escolar. Ressaltamos que ambas necessitam do apoio e da intervenção da gestão escolar. Estão divididas em:

- *Objetivos:* - eliminação de objetivos básicos, introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos;
- *Conteúdos*: introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos, eliminação de conteúdos básicos do currículo;
- *Metodologia e organização didática*: introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem, organização e introdução de recursos específicos de acesso ao currículo;
- *Avaliação*: introdução de critérios específicos de avaliação, eliminação de critérios gerais de avaliação, adaptações de critérios regulares de avaliação, modificação dos critérios de promoção e;
- *Temporalidade*: prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou ciclo (retenção).

Destacamos que o processo de adaptações curriculares de grande porte deve seguir os passos:

- Promover o registro documental das medidas adaptativas, adotadas para integrar o acervo documental do aluno, evitar que as programações individuais sejam definidas, organizadas e realizadas com prejuízo para o aluno em sua promoção, desempenho e socialização;
- Adotar critérios para evitar adaptações curriculares muito significativas, que impliquem a supressão de conteúdos expressivos e;
- A eliminação de disciplinas ou de áreas curriculares completas.

Para a efetivação da proposta de construção da escola inclusiva, as adaptações curriculares devem estar especificadas em seus documentos, como Projeto Político- Pedagógico Plano de Ensino, entre outros. Porém, garantir as adaptações curriculares apenas pelos documentos não garante a sua efetivação. Para que escola inclusiva seja construída, um sistema de apoio, envolvendo família, colegas, profissionais de diversas áreas, professores especialistas, recursos materiais e programas, faz-se necessário.

Mendes (2000) analisa que, se as devidas adaptações curriculares forem adotadas pela gestão escolar, poderão favorecer a educação inclusiva e, consequentemente, auxiliarão os aspectos administrativos e pedagógicos, proporcionando melhoria da qualidade do serviço educacional prestado. "Construir uma educação emancipadora e inclusiva é instituir continuamente novas relações educativas numa sociedade contraditória e excludente" (BRASIL, 2004).

Destacamos algumas características curriculares que facilitam a educação inclusiva: flexibilidade, ou seja, a não-obrigatoriedade de que todos os alunos atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado; a consideração que, ao planejar atividades para uma turma, deve-se levar em conta a presença de alunos com necessidades especiais e contemplá-los na programação; o trabalho ressignificado simultâneo, cooperativo e participativo, entendido como a participação dos alunos com necessidades especiais nas atividades desenvolvidas pelos demais colegas, embora não o façam com a mesma intensidade, nem necessariamente de igual modo ou com a mesma ação e grau de abstração.

Portanto, as adaptações curriculares são medidas pedagógicas necessárias para a prática da educação inclusiva, em diversos âmbitos: projeto pedagógico, sala de aula, elaboração e realização de atividades.

No "Projeto Escola Viva" (BRASIL, 2000), elaborado com base nos PCN, encontramos a adaptação curricular de grande porte, sendo de competência e atribuições dos gestores escolares: caracterizar o perfil do alunado; mapear o conjunto de necessidades educacionais especiais presentes na unidade, e em cada sala (processo contínuo, no decorrer do ano); encaminhar para a Secretaria Municipal de Educação a solicitação das Adaptações Curriculares de Grande Porte que se façam necessárias; envidar esforços junto à Secretaria Municipal de Educação e junto ao Conselho Municipal de Educação para que as Adaptações Curriculares de Grande Porte sejam implementadas; implementar as Adaptações Curriculares de Grande Porte que forem de sua competência; providenciar o suporte técnico-científico de que os professores necessitam (convênios com Universidades, Centros Profissionais, servidores das diversas Secretarias, etc.); planejar o envolvimento das famílias e da comunidade no processo de construção da inclusão em sua unidade escolar; promover atividades (palestras, projeção de filmes, discussão sobre material audiovisual, etc.) de sensibilização e de conscientização sobre a convivência na diversidade para alunos, professores, famílias e comunidade.

Assim, podemos analisar a relevância da articulação entre gestão escolar e educação inclusiva, pois essas ações são necessárias para que o aluno com necessidade educacional especial tenha acesso ao conhecimento construído pela humanidade. As adequações não são exclusivamente administrativas, são pedagógicas também.

Ao avançarmos nosso estudo, encontramos o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001a), promulgado em 9 de janeiro de 2001, por meio da Lei n.º 10.172, tendo este a vigência de dez anos. Na Lei, encontramos pontos isolados que tratam separadamente da gestão escolar e da educação inclusiva:

- Gestão escolar: estabelece a gestão democrática participativa nos estabelecimentos oficiais e garante a participação de todos na elaboração do projeto político pedagógico da unidade escolar.

- Educação inclusiva: estabelece como diretriz o atendimento ao aluno com necessidade educacional especial no sistema regular de ensino e enfatiza a formação de recursos humanos necessários para este atendimento.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a, Artigos 34, 35, 36) especifica que o processo de formação em serviço não se restringe apenas ao professor, mas, como vimos, a todos os sujeitos escolares com o objetivo de garantir qualidade no atendimento prestado para todos os alunos diante da diversidade.

Para Carneiro (2006), "neste ponto o PNE aborda especificamente sobre a necessidade de formação inicial e continuada dos diretores de escola, e sobre a necessidade específica de formação adequada para a administração escolar".

Cabe ressaltar aqui que o PNE designa responsabilidades aos Estados, Municípios e Universidades para que estas metas sejam alcançadas.

Portanto, no PNE (BRASIL, 2001a), primeiro, fica estabelecido que somente uma política explícita e vigorosa de acesso à educação para todos abrange o âmbito social e o âmbito educacional. Segundo, destacam-se os aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), e qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. "O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial" (BRASIL, 2001).

Na sequência, no mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Relatório da Câmara de Educação Básica, Parecer n.º 17/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Encontramos no documento destaque para a relação entre a gestão escolar e a educação inclusiva.

No item 1 – Na organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno, que apresenta necessidades educacionais especiais, está especificado que:

Os administradores locais e os diretores de estabelecimentos escolares devem ser convidados a criar procedimentos mais flexíveis de gestão, a remanejar os recursos pedagógicos, diversificar as opções educativas, estabelecer relações com pais e a comunidade. (BRASIL, 2001).

Para a efetivação da construção da escola inclusiva, o documento aponta a necessidade de criação de uma equipe multidisciplinar de atendimento ao aluno quando a unidade escolar não tiver condições. Nesse sentido, "cabe aos gestores educacionais buscar essa equipe multiprofissional em outra escola ou sistema educacional ou na comunidade" (BRASIL, 2001). Isso ocorrerá por meio de parcerias ou convênios.

De acordo com o documento em estudo, os sistemas de ensino são responsáveis pelos recursos humanos, materiais e financeiros, sustentando e viabilizando tal proposta. Há a necessidade de criação de um "canal oficial e formal de comunicação, de estudo, de tomada de decisões e de coordenação dos processos referentes às mudanças na estruturação dos serviços, na gestão e na prática pedagógica" (BRASIL, 2001).

Gestores escolares conscientes da necessidade de mudanças para construção da educação inclusiva são responsáveis por assegurar a acessibilidade aos alunos que têm necessidades educacionais especiais, eliminando barreiras arquitetônicas urbanísticas, no transporte escolar e nas formas de comunicação. As adaptações físicas dos prédios são consideradas adaptações curriculares de grande porte.

Sobre o processo educativo, cabe à gestão escolar, assegurar os recursos humanos e materiais necessários, possibilitando a ampliação do compromisso com o fortalecimento da educação inclusiva. Assim, torna-se essencial fomentar atitudes proativas das famílias, alunos, professores e da comunidade escolar em geral; superar os obstáculos da ignorância, do medo e do preconceito; divulgar os serviços e recursos educacionais existentes; difundir experiências bem sucedidas de educação inclusiva; estimular o trabalho voluntário no apoio à inclusão escolar. (BRASIL, 2001).

Carvalho (2004) afirma que as recomendações contidas nos documentos aqui apresentados provocam "uma nova racionalidade no ato de planejar, substituindo-se a tecnocracia de um pequeno grupo que decide, por maior participação dos envolvidos no processo, em especial dos que acumularam conhecimentos e experiências na área educativa e que estão movidos por sincero compromisso com os interesses coletivos".

Já Dutra e Griboski (2005) afirmam que:

A gestão para inclusão pressupõe um trabalho competente, à luz de um paradigma dinâmico, mobilizador da sociedade e responsável pela transformação dos sistemas educacionais, contribuindo para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e apontando respostas para aqueles grupos que têm sido mais excluídos do processo educacional.

O último documento a ser estudado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – versão preliminar (BRASIL, 2007) estabelece que o objetivo do documento é assegurar o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, de modo a garantir: acesso com participação e aprendizagem no ensino comum; oferta do atendimento educacional especializado; continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino; promoção da acessibilidade universal; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação dos profissionais da educação e comunidade escolar; transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza. Promove a igualdade e valoriza as diferenças na organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e que estimule transformações pedagógicas das escolas, visando à atualização de suas práticas como meio de atender às necessidades dos alunos durante o percurso educacional. Compreende uma inovação educacional, ao romper com paradigmas que sustentam a maneira excludente de ensinar e ao propor a emancipação, como ponto de partida de todo processo educacional. (BRASIL, 2007).

A proposta, de acordo com o documento, é realizar o atendimento educacional especializado, organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos, conforme as necessidades de cada aluno. Assim, a escola se transformará num espaço significativo de aprendizagem com práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento emocional, intelectual e social de todos os alunos, bem como seu potencial crítico e criativo, proporcionando que estes construam conhecimentos relacionados às situações vividas no cotidiano escolar e familiar e os saberes da comunidade. Para isso, há necessidade de flexibilização curricular.

O documento não faz menção específica ao papel do gestor escolar, mas, ao propor a reorganização dos sistemas e uma nova diretriz na formação dos professores, indica as possibilidades de ação da gestão escolar. Ao tratar sobre as orientações aos sistemas de ensino, recomenda que haja participação dos alunos, professores, gestores, pais ou responsáveis e demais profissionais na elaboração e avaliação de propostas que visam à implementação dessa política; desenvolvimento do trabalho colaborativo e reflexivo entre professores e demais profissionais da educação, valorizando os saberes da comunidade e o percurso escolar dos alunos; fomento às atividades de ensino, pesquisa e extensão visando à inclusão escolar e à educação especial, contribuindo para o desenvolvimento da prática pedagógica e da gestão; celebração de convênios com instituições privadas sem fins lucrativos, condicionada aos projetos que estejam em consonância com o previsto na política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e passíveis de avaliação contínua de seus objetivos e procedimentos pelos sistemas de ensino; constituição de redes de apoio à inclusão, com a colaboração de setores responsáveis pela saúde e assistência social e a participação dos movimentos sociais em todos os municípios. Diante do exposto, percebemos a relevância do papel da gestão escolar diante da construção da escola inclusiva, pois cabe à gestão escolar garantir a acessibilidade aos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como a gestão democrática e participativa que garantam a possibilidade de modificação do atual sistema de educação escolar. A proposta é de abertura para uma nova organização do modelo de escola. Concluímos que a atuação do gestor escolar tem grande valia na tarefa de construir uma escola para todos. A educação inclusiva exige adaptações que priorizem a formação dos recursos humanos, materiais e financeiros, juntamente com uma prática voltada para o pedagógico. Garantir, ratificamos a eliminação das barreiras arquitetônicas, facilitar o transporte escolar e promover ações que facilitem a comunicação são algumas de suas funções. Assim, torna-se relevante o contato direto e constante com os pais e demais profissionais (internos e externos). Outro fator que deve ser ressaltado é a promoção das adaptações curriculares e os arranjos satisfatórios com apoio do especialista, proporcionando sua presença na sala de recursos. *(Texto adaptado de TEZANI, T. C. R.)*.

10 FORMAS DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR (ART. 23 DA LDBEN NO 9.394/96): CICLOS E SEMESTRALIDADE – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.

Este assunto já foi abordado no tópico ***1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei no 9.394/96 e suas alterações.***

11 PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: ASPECTOS BIOPSICOSSOCIAIS DA CRIANÇA, DO ADOLESCENTE E OU JUVENTUDE, DO ADULTO E DO IDOSO.

Psicologia do desenvolvimento é o estudo científico das mudanças de comportamento relacionadas à idade durante a vida de uma pessoa. Este campo examina mudanças através de uma ampla variedade de tópicos, incluindo habilidades motoras, habilidades em solução de problemas, entendimento conceitual, aquisição de linguagem, entendimento da moral e formação da identidade.

Questões formuladas por psicólogos do desenvolvimento incluem as seguintes. São as crianças qualitativamente diferentes dos adultos ou eles simplesmente não têm a mesma experiência dos adultos? O desenvolvimento ocorre através de uma acumulação gradual de conhecimento ou por mudanças de um estágio de pensamento ou outro? As crianças nascem com conhecimento inato ou elas percebem as coisas com a experiência? O desenvolvimento é direcionado pelo contexto social ou por algo dentro da criança?

Desenvolvimento Infantil

Consiste numa sequência ordenada de transformações progressivas resultando num aumento de grau de complexidade do organismo, distingue-se de crescimento por referir-se as alterações da composição e funcionamento das células (diferenciação celular), à maturação dos sistemas e órgãos e a aquisição de novas funções. Para efeito de estudo tanto pode-se considerar a sucessão de fases um sistema orgânico isolado, por exemplo o timo e/ou o sistema imunológico como o organismo como um todo, a capacidade de locomoção que depende tanto da maturação do sistema nervoso como músculo esquelético.

O desenvolvimento do exame neurológico evolutivo é capaz de detectar precocemente desde os primeiros sinais de disfunções graves como paralisia cerebral e deficiência mental até as denominadas disfunções cerebrais mínimas, possibilitando uma intervenção capaz de minimizar a progressão de danos.

Estimulação essencial / intervenção precoce

Parece ser consensual a noção de que o desenvolvimento infantil é uma resultante da interação entre as características genéticas e o meio ambiente onde a criança se desenvolve. Entendendo-se como meio ambiente não apenas os fatores nutricionais, condição de exposição à agentes patogênicos, onde os cuidados com a saúde são fundamentais, sendo especialmente relevante exames capazes de identificar precocemente patologias potenciais ou em curso.

Sabe-se também da necessidade de estímulos sensoriais para o desenvolvimento da capacidade de comunicação (fala) e coordenação psicomotora. Caldwell analisando contextos familiares e institucionais desenvolveu a seguinte recomendação: o ambiente ideal para a criança pequena é aquele no qual ela é criada em seu próprio lar, no contexto de uma relação afetuosa e contínua

com sua própria mãe, sob condições de estimulação sensorial variável. Bowbly em um trabalho feito sobre encomenda da Organização Mundial de Saúde compactua com a ideia de que a mãe é a pessoa melhor qualificada para promover uma relação interpessoal estável e afetuosa bem como um padrão necessário de estimulação sensorial, mas, distingue 3 condições típicas em que ocorre esse vínculo formador dos padrões de apego:

(a) Seguro;
(b) Inseguro/ Evitante;
(c) Inseguro/ Ambivalente associados, respectivamente à:

(1) Condição da mãe estar disponível e constante;
(2) Frequentemente não disponível ou emocionalmente rejeitadora e
(3) Imprevisível e caótica.

Naturalmente que é uma simplificação didática mas explícita que os tipos de personalidade e condições psicossociais tem consequências no desenvolvimento como pode ser expresso na máxima, atribuída à Lacan de que uma psicose se constrói em três gerações.

A puericultura desenvolvida nos programas de atenção primária à saúde instituindo padrões de cuidado de higiene, imunização e exames de detecção precoce de patologias específicas a exemplo do teste do pezinho bem como o atento olhar ao desenvolvimento e capacidade sensorial da criança é um grande passo da humanidade, contudo ainda nos resta o desafio de associar à condição de desenvolvimento aos padrões de distúrbios de comportamento e doenças mentais sem que essa atenção estigmatize ou segregue em grupos de "párias".

Moratória Psicossocial de Erik Erikson

Erik Erikson foi autor do conceito de moratória psicossocial. Esta moratória é "um compasso de espera nos compromissos adultos". É um período de transição e experimentação dos papéis que vão permitir um trabalho de elaboração interior. Também as caracteriza pelas necessidades socioculturais e institucionais. "As instituições sociais amparam o vigor e a distinção da identidade funcional nascente, oferecendo aos que ainda estão aprendendo e experimentando um certo status da aprendizagem, uma moratória caracterizada por obrigações definidas e competições sancionadas, assim como por uma tolerância especial."

Melanie Klein

Psicanálise

Em 1916, em Budapeste, teve o primeiro contato com a obra de Sigmund Freud e fez análise com Sándor Ferenczi. Estimulada por ele, iniciou o atendimento de crianças. Em 1919 tornou-se membro da Sociedade de Psicanálise de Budapeste. No ano seguinte conheceu Freud e Karl Abraham, no Congresso Psicanalítico de Haia. Abraham convidou-a para trabalhar em Berlim. Em 1921, o marido se transferiu para a Suécia e Melanie permaneceu em Berlim com os filhos.

A partir de 1923, passou a dedicar-se integralmente à Psicanálise e, aos 42 anos, iniciou uma análise de 14 meses com Abraham. Em 1924, no VIII Congresso Internacional de Psicanálise, Klein apresentou o trabalho A técnica da análise de crianças pequenas. Em 1927, Anna Freud publicou o livro O tratamento psicanalítico de crianças e Melanie criticou suas ideias, dando início a um subgrupo kleiniano na Sociedade Britânica de Psicanálise. No mesmo ano tornou-se membro da Sociedade.

De 1929 a 1946, Melanie Klein realizou a análise em Dick, um menino autista com cinco anos. Em 1930 começou as análises didáticas e o atendimento de adultos. Em 1932 publicou a obra A psicanálise da criança, simultanemante em inglês e alemão; em 1936 realizou conferência sobre O desmame; em 1937 publicou Amor, ódio e reparação, com Joan Rivière; entre 1942 e 1944 elaborou, com discípulos, a sua teoria. Em 1945 a Sociedade Britânia de Psicanálise foi dividida em três grupos: annafreudianos (freud contemporâneo), kleiniano e independente. Em 1947, aos 65 anos, publicou Contribuições à psicanálise. Em 1955 foi fundada a Fundação Melanie Klein. No mesmo ano foi publicado o artigo A técnica psicanalítica através do brinquedo; sua história, sua significação, escrito a partir de uma conferência de 1953.

Em 1960 ficou anêmica e em setembro foi operada de um câncer do cólon. Morreu no dia 22 de setembro, aos 78 anos de idade.

Teoria

São três os pilares fundamentais da teoria Kleiniana:

Primeiramente existe um mundo interno, formado a partir das percepções do mundo externo, colorido com as ansiedades do mundo interno. Com isso os objetos, pessoas e situações adquirem um colorido todo especial. O seio materno, primeiro objeto de relação da criança com o mundo externo, tanto é percebido como seio bom quando amamenta, daí o nome de "seio bom" a esse objeto no mundo interno, quanto é percebido como "seio mau", quando não alimenta na hora em que a criança assim deseja. Como é impossível satisfazer a todos os desejos da criança, invariavelmente ela possui os dois registros desse seio, um bom e um mau. Esse conceito também é muito importante no estudo da formação de símbolos e desenvolvimento intelectual.

Em segundo lugar os bebês sentem, logo quando nascem, dois sentimentos básicos: amor e ódio. É como se a vida fosse um filme em branco e preto, ou se ama, ou se odeia. É fácil, portanto, perceber que a criança ama o "seio bom" e odeia o "seio mau" sendo essa a origem do conceito de "seio bom, seio mau". O problema é que na fantasia da criança, o "seio mau", esse objeto interno, vai se vingar dela pelo ódio e destrutividade direcionados a ele. Esse medo de vingança é chamado de ansiedade persecutória. Quando nos defrontamos diante de um perigo, como por exemplo, quando caminhando em um parque nos defrontamos diante de uma cobra, temos o instinto de fugir. Essa reação diante do perigo é chamada em psicanálise de defesa. O conjunto de ansiedade persecutória e suas respectivas defesas são chamados por Klein de "posição esquizoparanoide".

Com o desenvolvimento o bebê percebe que o mesmo objeto que odeia (seio mau) é o mesmo que ama (seio bom). Ele percebe que ambos os registros fazem parte de uma mesma pessoa. Agora o bebê teme perder o seio bom, pois teme que seus ataques de ódio e voracidade o tenham danificado ou morto. Esse temor da perda do objeto bom é chamado por Klein de "ansiedade depressiva". O conjunto de ansiedade depressiva e suas respectivas defesas do ego são chamados por Klein de "posição depressiva".

O conceito de posições é muito importante na escola kleiniana, pois o psiquismo funciona a partir delas, e todos os demais desenvolvimentos são invariavelmente baseados em seu funcionamento. Nesse sentido, o desenvolvimento em fases, proposto por Freud (fase oral, fase anal e fase falical), é aqui substituído por um elemento mais dinâmico que estático, pois as três fases estão presentes no bebê desde os três primeiros meses de vida. Klein não nega essa divisão, muito pelo contrário, mas dá a elas uma dinâmica até então ainda não vista em psicanálise.

Aliás, é essa palavra que distingue o pensamento kleiniano do freudiano. Para Klein, o psiquismo tem um funcionamento dinâmico entre as posições esquizoparanoide e depressiva, que se inicia como o nascimento e termina com a morte. Todos os problemas emocionais, como neuroses, esquizofrenias e depressão são analisados a partir dessas duas posições. Por isso, em uma análise kleiniana, não se trata de trabalhar os conteúdos reprimidos, é preciso "equacionar" as ansiedades depressivas e ansiedades persecutórias. É necessário que o paciente perceba que o mundo não funciona em preto e branco, e que é possível amar e odiar o mesmo objeto, sem medo de destruí-lo. Em outras palavras, não adianta trabalhar o sintoma (neurose) se não trabalhar os processos que levaram seus surgimentos (ansiedades persecutória e ansiedades depressiva).

Donald Woods Winnicott

Teoria sobre importância e efeitos do cuidado materno

Para Winnicott, cada ser humano traz um potencial inato para amadurecer, para se integrar; porém, o fato de essa tendência ser inata não garante que ela realmente vá ocorrer. Isto dependerá de um ambiente facilitador que forneça cuidados que precisa, sendo que, no início, esse ambiente é representado pela mãe suficientemente boa. É importante ressaltar que esses cuidados dependem da necessidade de cada criança, pois cada ser humano responderá ao ambiente de forma própria, apresentando, a cada momento, condições, potencialidades e dificuldades diferentes.

Segundo esse autor a mãe suficientemente boa (não necessariamente a própria mãe do bebê) é aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a capacidade deste em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração. (Winnicott, 1971)

Assim, podemos pensar que, se amadurecer significa alcançar o desenvolvimento do que é potencialmente intrínseco, possíveis dificuldades da mãe em olhar para o filho como diferente dela, com capacidade de alcançar certa autonomia, podem tornar o ambiente não suficientemente bom para aquela criança amadurecer. Não basta, apenas, que a mãe olhe para o seu filho com o intuito de realizar atividades mecânicas que supram as necessidades dele; é necessário que ela perceba como fazer para satisfazê-lo e possa reconhecê-lo em suas particularidades.

Num artigo intitulado "A mãe dedicada comum", escrito em 1966 e publicado numa coletânea de conferências e palestras radiofónicas, Winnicott descreveu um estado psicológico especial, um modo típico que acomete as mulheres gestantes no final da gestação e nas semanas que sucedem o parto. Nessa palestra, o autor nos conta como, em 1949, surgiu quase que por acaso a expressão "mãe dedicada comum", que serviu para designar a mãe capaz de vivenciar esse estado, voltando-se naturalmente para as tarefas da maternidade, temporariamente alienada de outras funções, sociais e profissionais.

Trata-se, pois, de uma condição psicológica muito especial, de sensibilidade aumentada, que Winnicott chega a comparar a uma doença, uma dissociação, um estado esquizoide, que, no entanto, é considerado normal durante esse período. Observe-se também que não é raro um surto psicótico típico nesse período, o que se denomina psicose puerperal. Winnicott afirma que, na base do complexo de sensações e sentimentos peculiares dessa fase, está um movimento regressivo da mãe na direção de suas próprias experiências enquanto bebê e das memórias acumuladas ao longo da vida, concernentes ao cuidado e proteção de crianças.

Tão gradualmente como se instala, em condições normais, o estado de "preocupação materna primária" deve dissipar-se. Essas condições incluem a saúde física do bebé e da mãe, após um parto não traumático, uma amamentação tranquila e pouca interferência de elementos estressantes. Após algumas semanas de intensa adaptação às necessidades do recém–nascido, este sinaliza que seu amadurecimento já o torna apto a suportar as falhas maternas. A mãe suficientemente boa deve compreender esse movimento do bebé rumo à dependência relativa e a ele corresponder, permitindo-se falhas que abrirão espaço ao desenvolvimento.

De fato, na obra de Winnicott (1979/1983; 1988/2002) encontramos que a capacidade das mães em dedicar a seus filhos toda a atenção de que precisam, atendendo suas necessidades de alimentação, higiene, acalento ou no simples contato sem atividades, cria condições para a manifestação do sentimento de unidade entre duas pessoas. Da relação saudável que ocorre entre a mãe e o bebé, emergem os fundamentos da constituição da pessoa e do desenvolvimento emocional-afetivo da criança.

A capacidade da mãe em se identificar com seu filho permite-lhe satisfazer a função sintetizada por Winnicott na expressão holding. Ela é a base para o que gradativamente se transforma em um ser que experimenta a si mesmo. A função do holding em termos psicológicos é fornecer apoio egoico, em particular na fase de dependência absoluta antes do aparecimento da integração do ego. O holding inclui principalmente o segurar fisicamente o bebé, que é uma forma de amar; contudo, também se amplia a ponto de incluir a provisão ambiental total anterior ao conceito de viver com, isto é, da emergência do bebê como uma pessoa separada que se relaciona com outras pessoas separadas dele.

Winnicott (1979/1983) também coloca que a mãe, ao tocar seu bebê, manipulá-lo, aconchegá-lo, falar com ele, acaba promovendo um arranjo entre soma (o organismo considerado fisicamente) e psique e, principalmente ao olhá-lo, ela se oferece como espelho no qual o bebê pode se ver. Winnicott considera o infante em processo contínuo de constitui-se sujeito em um corpo que se desenvolve, amadurece e cresce em inter-relação permanente com o ambiente, em sua teoria versa que pelo brincar a criança se apropria de experiências com e através de um espaço situado entre o real e a fantasia.

Na visão winnicottiana, já nos primórdios da existência, é fundamental para a constituição do self o modo como a mãe coloca o bebé no colo e o carrega; dá-se, assim, a continuidade entre o inato, a realidade psíquica e um esquema corporal pessoal. O holding é necessário desde a dependência absoluta até a autonomia do bebé, ou seja, quando os espaços psíquicos entre este e sua mãe já estão perfeitamente distintos.

Winnicott (1976/1983), visando mostrar a pais leigos a importância do que eles faziam naturalmente, traz uma descrição mais concreta do que está envolvido no holding: Protege da agressão fisiológica, leva em conta a sensibilidade cutânea do lactente – tato, temperatura, sensibilidade auditiva, sensibilidade visual, sensibilidade à queda (ação da gravidade) e a falta de conhecimento do lactente da existência de qualquer coisa que não seja ele mesmo. Inclui a rotina completa do cuidado dia e noite, e não é o mesmo que com dois lactentes, porque é parte do lactente, e dois lactentes nunca são iguais. Segue também as mudanças instantâneas do dia a dia que fazem parte do crescimento e do desenvolvimento do lactente, tanto físico como psicológico.

O objeto transicional

Em sua teoria, conforme colocado anteriormente, afirma que o "estado de preocupação materna primária" implica uma regressão parcial por parte da mãe, a fim de identificar-se com o bebé e, assim, saber do que ele precisa, mas, ao mesmo tempo, ela mantém o seu lugar de adulta. É, ainda, um estado temporário, pois o bebé naturalmente passará da "dependência absoluta" para a "dependência relativa", o que é essencial para o seu amadurecimento.

A dependência absoluta refere-se ao fato de o bebé depender inteiramente da mãe para ser e para realizar sua tendência inata à integração em uma unidade. À medida que a integração torna-se mais consistente, o amadurecimento exige que, vagarosamente, algo do mundo externo se misture à área de omnipotência do bebé. Ser capaz de adoptar um objeto transacional já anuncia que esse processo está em curso e, a partir daí, algumas mudanças se insinuam. O bebé está passando para a dependência relativa e pode se tornar consciente da necessidade dos detalhes do cuidado maternal e relacioná-los, numa dimensão crescente, a impulsos pessoais.

No início da passagem da dependência absoluta para a dependência relativa, os objetos transacionais exercem a indispensável função de amparo, por substituírem a mãe que se desadapta e desilude o bebé. A transacionalidade marca o início da desmistura, da quebra da unidade mãe-bebê. Na progressão da dependência absoluta até a relativa, Winnicott (1988/2002) definiu três realizações principais:

- integração,
- personificação e
- início das relações objetivas.

É nesse período de dependência relativa que o bebé vive estados de integração e não integração, forma conceitos de eu e não – eu, mundo externo e interno, estágio de concernimento, podendo então seguir em seu amadurecimento, no que o autor denomina independência relativa ou rumo à independência. Aqui, o bebé desenvolve meios para poder prescindir do cuidado maternal. Isto é conseguido mediante a acumulação de memórias de maternagem, da projeção de necessidades pessoais e da introjeção dos detalhes do cuidado maternal, com o desenvolvimento da confiança no ambiente. É importante ressaltar que, segundo Winnicott, a independência nunca é absoluta. O indivíduo sadio não se torna isolado, mas se relaciona com o ambiente de tal modo que pode se dizer que ambos se tornam interdependentes.

Teoria Psicanalítica

A teoria psicanalítica foi desenvolvida pelo psiquiatra austríaco Sigmund Freud no fim do século XIX início do século XX e está intimamente relacionada a sua prática psicoterapêutica. É uma teoria que procura descrever a etiologia dos transtornos mentais, o desenvolvimento do homem e de sua personalidade, além de explicar a motivação humana. Com base nesse corpo teórico Freud desenvolveu um tipo de psicoterapia. Ao conjunto formado pela teoria, a prática psicoterapêutica nela baseada e os métodos utilizados dá-se o nome de psicanálise.

Estrutura e dinâmica da personalidade

Freud imaginava a psique (ou aparelho psíquico) do ser humano como um sistema de energia: Cada pessoa é movida, segundo ele, por uma quantidade limitada de energia psíquica. Isso significa, por um lado, que se grande parte da energia for necessária para a realização de determinado objetivo (ex. expressão artística) ela não estará disponível para outros objetivos (ex. sexualidade); por outro lado, se a pessoa não puder dar vazão à sua energia por um canal (ex. sexualidade), terá de fazê-lo por outro (ex. expressão artística). Essa energia provém das pulsões (às vezes chamadas incorretamente de instintos). Segundo o autor, o ser humano possui duas pulsões inatas, a sexual e a de morte. Essas duas pulsões opõem-se ao ideal da sociedade e, por isso, precisam ser controladas através da educação, de forma que a energia gerada pelas pulsões não podem ser liberadas de maneira direta. O ser humano é, assim, sexual e agressivo por natureza e a função da sociedade é amansar essas tendências naturais do homem. A situação de não poder dar vazão a essa energia gera no indivíduo um estado de tensão interna que necessita ser resolvido. Toda ação do homem é motivada, assim, pela busca hedonista de dar vazão à energia psíquica acumulada.

Os níveis da consciência ou modelo topológico da mente

O ser humano, no entanto, não se dá conta de todo esse processo de geração e liberação de energia. Para explicar esse fato, Freud descreve três níveis de consciência:

- O consciente (al. das Bewusste), que abarca todos os fenômenos que em determinado momento podem ser percebidos de maneira conscientes pelo indivíduo;
- O pré-consciente (al. das Vorbewusste), refere-se aos fenômenos que não estão conscientes em determinado momento, mas podem tornar-se, se o indivíduo desejar se ocupar com eles;
- O inconsciente (al. das Unbewusste), que diz respeito aos fenômenos e conteúdos que não são conscientes e somente sob circunstâncias muito especiais podem tornar-se. (O termo subconsciente é muitas vezes usado como sinônimo, apesar de ter sido abandonado pelo próprio Freud.)

Freud não foi o primeiro a propor que parte da vida psíquica se desenvolve inconscientemente. Ele foi, no entanto, o primeiro a pesquisar profundamente esse território. Segundo ele, os desejos e pensamentos humanos produzem muitas vezes conteúdos que causariam medo ao indivíduo, se não fossem armazenados no inconsciente. Este tem assim uma função importantíssima de estabilização da vida consciente. Sua investigação levou-o a propor que o inconsciente é alógico (e por isso aberto a contradições); a temporal e a espacial (ou seja, conteúdos pertencentes a épocas ou espaços diferentes podem estar próximas). Os sonhos são vistos como expressão simbólica dos conteúdos inconscientes.

Através da compreensão do conceito de inconsciente torna-se clara a compreensão da motivação na psicanálise clássica: muitos desejos, sentimentos e motivos são inconscientes, por serem muito dolorosos para se tornarem conscientes. No entanto esse conteúdo inconsciente influencia a experiência consciente da pessoa, por exemplo, através de atos falhos, comportamentos aparentemente irracionais, emoções inexplicáveis, medo, depressão, sentimento de culpa. Assim, os sentimentos, sonhos, desejos e motivos inconscientes influenciam e guiam o comportamento consciente.

Modelo estrutural da personalidade

Freud desenvolveu mais tarde (1923) um modelo estrutural da personalidade, em que o aparelho psíquico se organiza em três estruturas:

Id (al. es, "ele, isso"): O id é a fonte da energia psíquica (libido). O id é formado pelas pulsões - instintos, impulsos orgânicos e desejos inconscientes. Ele funciona segundo o princípio do prazer (al. Lustprinzip), ou seja busca sempre o que produz prazer e evita o que é aversivo, e somente segundo ele. Não faz planos, não espera, busca uma solução imediata para as tensões, não aceita frustrações e não conhece inibição. Ele não tem contato com a realidade e uma satisfação na fantasia pode ter o mesmo efeito de uma atingida través de uma ação. O id desconhece juízo, lógica, valores, ética ou moral, sendo exigente, impulsivo, cego irracional, antissocial e dirigido ao prazer. O id é completamente inconsciente.

Ego (al. ich, "eu"): O ego desenvolve-se a partir do id com o objetivo de permitir que seus impulsos sejam eficientes, ou seja, levando em conta o mundo externo: é o chamado princípio da realidade. É esse princípio que introduz a razão, o planejamento e a espera ao comportamento humano: a satisfação das pulsões é retardada até o momento em que a realidade permita satisfazê-las com um máximo de prazer e um mínimo de consequências negativas. A principal função do ego é buscar uma harmonização inicialmente entre os desejos do id e a realidade e, posteriormente, entre esses e as exigências do superego.

Superego (al. Überich, "super-eu"): É a parte moral da mente humana e representa os valores da sociedade. O superego tem três objetivos:

(1) inibir (através de punição ou sentimento de culpa) qualquer impulso contrário às regras e ideais por ele ditados

(2) forçar o ego a se comportar de maneira moral (mesmo que irracional) e

(3) conduzir o indivíduo à perfeição - em gestos, pensamentos e palavras.

O superego forma-se após o ego, durante o esforço da criança de introjetar os valores recebidos dos pais e da sociedade a fim de receber amor e afeição. Ele pode funcionar de uma maneira bastante primitiva, punindo o indivíduo não apenas por ações praticadas, mas também por pensamentos; outra característica sua é o pensamento dualista (tudo ou nada; certo ou errado, sem meio-termo). O superego divide-se em dois subsistemas: o ego ideal, que dita o bem ser procurado, e a consciência (al. Gewissen), que determina o mal a ser evitado.

Os mecanismos de defesa

O ego está constantemente sob tensão, na sua tentativa de harmonizar a ação do id, do mundo exterior e do superego. Quando essa tensão (normalmente sob a forma de medo) se torna grande demais, ameaça a estabilidade do ego, que pode fazer uso dos mecanismos de defesa ou ajustamentos. Estes são estratégias do ego para diminuir o medo através de uma deformação da realidade - dessa forma o ego exclui da consciência conteúdos indesejados. Os mecanismos de defesa satisfazem os desejos do id apenas parcialmente, mas, para este, uma satisfação parcial é melhor do que nenhuma.

Entre os mecanismos de defesa é preciso considerar, por um lado, os mecanismos bastante elaborados para defender o eu (ego), e por outro lado, os que estão simplesmente encarregados de defender a existência do narcisismo. Freud (1937) diz que mecanismos defensivos falsificam a percepção interna do sujeito fornecendo somente uma representação imperfeita e deformada.

Freud descreveu muitos mecanismos de defesa no decorrer da sua obra e seu trabalho foi continuado por sua filha Anna Freud; os principais mecanismos são:

- Repressão é o processo pelo qual se afastam da consciência conflitos e frustrações demasiadamente dolorosos para serem experimentados ou lembrados, reprimindo-os e recalcando-os para o inconsciente; o que é desagradável é, assim, esquecido;

- Formação reativa consiste em ostentar um procedimento e externar sentimentos opostos aos impulsos verdadeiros, indesejados.

- Projeção consiste em atribuir a outros as ideias e tendências que o sujeito não pode admitir como suas.

- Regressão consiste em a pessoa retornar a comportamentos imaturos, característicos de fase de desenvolvimento que a pessoa já passou.

- Fixação é um congelamento no desenvolvimento, que é impedido de continuar. Uma parte da libido permanece ligada a um determinado estágio do desenvolvimento e não permite que a criança passe completamente para o próximo estádio. A fixação está relacionada com a regressão, uma vez que a probabilidade de uma regressão a um determinado estádio do desenvolvimento aumenta se a pessoa desenvolveu uma fixação nesse estádio.

- Sublimação é a satisfação de um impulso inaceitável através de um comportamento socialmente aceito.

- Identificação é o processo pelo qual um indivíduo assume uma característica de outro. Uma forma especial de identificação é a identificação com o agressor.

- Deslocamento é o processo pelo qual agressões ou outros impulsos indesejáveis, não podendo ser direcionados à(s) pessoa(s) a que se referem, são direcionadas a terceiros.

As fases do desenvolvimento psicossexual

Uma importante parte da teoria freudiana é dedicada ao desenvolvimento da personalidade. Duas hipóteses caracterizam sua teoria:

- Freud foi o primeiro a afirmar que os primeiros anos da vida são os mais importantes para o desenvolvimento da pessoa e

- o desenvolvimento do indivíduo se dá em fases ou estádios psicossexuais. Freud foi, assim, o primeiro autor a afirmar que as crianças também têm uma sexualidade.

Freud descreve quatro fases distintas, pelas quais a criança passa em seu desenvolvimento. Cada uma dessas fases é definida pela região do corpo a que as pulsões se direcionam. Em cada fase surgem novas necessidades que exigem ser satisfeitas; a maneira como essas necessidades são satisfeitas determina como a criança se relaciona com outras pessoas e quais sentimentos ela tem para consigo mesma. A transição de uma fase para outra é biologicamente determinada, de tal forma que uma nova fase pode iniciar sem que os processos da fase anterior tenha se completado. As fases se seguem umas às outras em uma ordem fixa e, apesar de uma fase se desenvolver a partir da anterior, os processos desencadeados em uma fase nunca estão plenamente completos e continuam agindo durante toda a vida da pessoa.

A fase oral

A primeira fase do desenvolvimento é a fase oral, que se estende desde o nascimento até aproximadamente um ano de vida. Nessa fase a criança vivencia prazer e dor através da satisfação (ou frustração) de pulsões orais, ou seja, pela boca. Essa satisfação se dá independente da satisfação da fome. Assim, para a criança sugar, mastigar, comer, morder, cuspir etc. têm uma função ligada ao prazer, além de servirem à alimentação. Ao ser confrontada com frustrações a criança é obrigada a desenvolver mecanismos para lidar com tais frustrações. Esses mecanismos são a base da futura personalidade da pessoa. Assim, uma satisfação insuficiente das pulsões orais pode conduzir a uma tendência para ansiedade e pessimismo; já uma excessiva satisfação pode levar, através de uma fixação nessa fase, a dificuldades de aceitar novos objetos como fonte de prazer/dor em fases posteriores, aumentando assim a probabilidade de uma regressão.

A fase oral se divide em duas fases menores, definidas pelo nascimento dos dentes. Até então a criança se encontra em uma fase passiva-receptiva; com os primeiros dentes a criança passa a uma fase sádica-ativa através da possibilidade de morder. O principal objeto de ambas as fases, o seio materno, se torna, assim, um objeto ambivalente. Essa ambivalência caracteriza a maior parte dos relacionamentos humanos, tanto com pessoas como com objetos.

A fase oral apresenta, assim, cinco modos de funcionamento que podem se desenvolver em características da personalidade adulta:

1. O incorporar do alimento se mostra no adulto como um "incorporar" de saber ou poder, ou ainda como a capacidade de se identificar com outras pessoas ou de se integrar em grupos;
2. O segurar o seio, não querendo se separar dele, se mostram posteriormente como persistência e perseverança ou ainda como decisão;
3. Morder é o protótipo da destrutividade, assim do sarcasmo, cinismo e tirania;
4. Cuspir se transforma em rejeição e
5. O fechar a boca, impedindo a alimentação, conduz a rejeição, negatividade ou introversão.

O principal processo na fase oral é a criação da ligação entre mãe e filho.

A fase anal

A segunda fase, segundo Freud, é a fase anal, que vai aproximadamente do primeiro ao terceiro ano de vida. Nessa fase a satisfação das pulsões se dirige ao ânus, ao controle da tensão intestinal. Nessa fase a criança tem de aprender a controlar sua defecação e, dessa forma, deve aprender a lidar com a frustração do desejo de satisfazer suas necessidades imediatamente. Como na fase oral, também os mecanismos desenvolvidos nesta fase influenciam o desenvolvimento da personalidade. O defecar imediato e descontrolado é o protótipo dos ataques de raiva; já uma educação muito rígida com relação à higiene pode conduzir tanto a uma tendência ao caos, aos descuidos, à bagunça quanto a uma tendência a uma organização compulsiva e exageradamente controlada. Se a mãe faz elogios demais ao fato de a criança conseguir esperar até o banheiro, pode surgir uma ligação entre dar (as fezes) e receber amor, e a pessoa pode desenvolver generosidade; se a mãe supervaloriza essas necessidades biológicas, a criança pode se desenvolver criativa e produtiva ou, pelo contrário, se tornar depressiva, caso ela não corresponda às expectativas; crianças que se recusam a defecar podem se desenvolver como colecionadores, coletores ou avaros.

A fase fálica

A fase fálica, que vai dos três aos cinco anos de vida, se caracteriza segundo Freud pela importância da presença (ou, nas meninas, da ausência) do falo ou pênis; nessa fase prazer e desprazer estão, assim, centrados na região genital. As dificuldades dessa fase estão ligadas ao direcionamento da pulsão sexual ou libidinosa ao genitor do sexo oposto e aos problemas resultantes. A resolução desse conflito está relacionada ao complexo de Édipo e à identificação com o genitor de mesmo sexo.

Freud desenvolveu sua teoria tendo sobretudo os meninos em vista, uma vez que, para ele, estes vivenciariam o conflito da fase fálica de maneira mais intensa e ameaçadora. Segundo Freud o menino deseja nessa fase ter a mãe só para si e não partilhá-la mais com o pai; ao mesmo tempo ele teme que o pai se vingue, castrando-o. A solução para esse conflito consiste na repressão tanto do desejo libidinoso com relação à mãe como dos sentimentos agressivos para com o pai; em um segundo momento realiza-se a identificação do menino com seu pai, o que os aproxima e conduz, assim, a uma internalização por parte do menino dos valores, convicções, interesses e posturas do pai. O complexo de Édipo representa um importante passo na formação do superego e na socialização dos meninos, uma vez que o menino aprende a seguir os valores dos pais. Essa solução de compromisso permite que tanto o ego (através da diminuição do medo) e o id (por o menino poder possuir a mãe indiretamente através do pai, com o qual ele se identifica) sejam parcialmente satisfeitos.

O conflito vivenciado pelas meninas é parecido, mas menos intenso. A menina deseja o próprio pai, em parte devido à inveja que sente por não ter um pênis (al. Penisneid); ela sente-se castrada e dá a culpa à própria mãe. Por outro lado, a mãe representa uma ameaça menos séria, uma vez que uma castração não é possível. Devido a essa situação diferente, a identificação da menina com a própria mãe é menos forte do que a do menino com seu pai e, por isso, as meninas teriam uma consciência menos desenvolvida - afirmação esta que foi rejeitada pela pesquisa empírica. Freud usou o termo "complexo de Édipo" para ambos os sexos; autores posteriores limitaram o uso da expressão aos meninos, reservando para as meninas o termo "complexo de Electra".

A apresentação do complexo de Édipo dada acima é, no entanto, simplificada. Na realidade o resultado da resolução do complexo de Édipo é sempre um identificação como ambos os pais e a força de cada uma dessas identificações depende de diferentes fatores, como a relação entre os elementos masculinos e femininos na predisposição fisiológica da criança ou a intensidade do medo de castração ou da inveja do pênis. Além disso, a mãe mantém em ambos os sexos um papel primordial, permanecendo sempre o principal objeto da libido.

O período de latência

Depois da agitação dos primeiros anos de vida segue-se uma fase mais tranquila que se estende até a puberdade. Nessa fase as fantasias e impulsos sexuais são reprimidos, tornando-se secundários, e o desenvolvimento cognitivo e a assimilação de valores e normas sociais se tornam a atividade principal da criança, continuando o desenvolvimento do ego e do superego.

A fase genital

A última fase do desenvolvimento psicossocial é a fase genital, que se dá durante a adolescência. Nessa fase as pulsões sexuais, depois da longa fase de latência e acompanhando as mudanças corporais, despertam-se novamente, mas desta vez se dirigem a uma pessoa do sexo oposto. Como se depreende da explanação anterior, a escolha do parceiro não se dá independente dos processos de desenvolvimento anteriores, mas é influenciada pela vivência nas fases anteriores. Além disso, apesar de continuarem agindo durante toda a vida do indivíduo, os conflitos internos típicos das fases anteriores atingem na fase genital uma relativa estabilidade conduzindo a pessoa a uma estrutura do ego que lhe permite enfrentar os desafios da idade adulta.

Teoria Cognitiva

A Teoria Cognitiva foi criada pelo suíço Jean Piaget para explicar o desenvolvimento cognitivo humano. Essa característica da sua obra a tornou uma das maiores contribuições para a psicologia do desenvolvimento, pois muitos psicólogos incluindo Piaget tiveram a certeza que a construção do ser humano é um processo que vai acontecendo ao longo da vida das crianças. Destacamos que as pesquisa por Piaget foi realizada por meio de observação de seus filhos, ele anotava o crescimento dia a dia. De acordo com esta teoria, o desenvolvimento cognitivo humano é dividido em 4 estágios.

Sensório-motor

No estágio sensório-motor, que dura do nascimento até aproximadamente o segundo ano de vida, a criança busca adquirir controle motor e aprender sobre os objetos que a rodeiam. Esse estágio é chamado sensório-motor, pois o bebê adquire o conhecimento por meio de suas próprias ações que são controladas por informações sensoriais imediatas. Neste período o desenvolvimento físico acelerado é o suporte para o aparecimento de novas habilidades, como sentar, andar, o que propiciara um domínio maior do ambiente.

Ao fim do período por volta dos dois anos a criança obtém uma atitude mais ativa e participativa, é capaz de entender algumas palavras, mas produz uma fala imitativa. Neste período a inteligência prática é acentuada na percepção e no motor, essa inteligência é utilizada a partir de seus esquemas sensoriais e motores vindo dos reflexos genéticos para solucionar problemas imediatos como pegar, jogar ou chutar bola.

O estágio subdivide-se em até 6 subestágios nos quais o bebê apresenta desde reflexos até uma capacidade representacional do uso de símbolos.

As principais características observáveis durante essa fase, que vai até os dois anos de idade da criança são:

- a exploração manual e visual do ambiente;
- a experiência obtida com ações, a imitação;
- a inteligência prática (através de ações);
- ações como agarrar, sugar, atirar, bater e chutar;
- a coordenação das ações proporciona o surgimento do pensamento;
- a centralização no próprio corpo;
- a noção de permanência do objeto;

Podemos citar que no Período Sensório-motor a criança conquista, através da percepção e dos movimentos, todo o universo que a cerca. Ela assimila que: se puxar a toalha da mesa, o pote de bolacha ficará mais próximo dela (conduta do suporte).

Pré-operacional

O segundo estágio de desenvolvimento considerado por Piaget é o estágio pré-operacional, que coincide com a fase pré-escolar e vai dos dois anos de idade até os sete anos em média.

Nesse período, as características observáveis mais importantes são:

- inteligência simbólica;
- o pensamento egocêntrico, intuitivo e mágico;
- a centralização (apenas um aspecto de determinada situação é considerado);
- a confusão entre aparência e realidade;
- ausência da noção de reversibilidade;
- o raciocínio transdutivo (aplicação de uma mesma explicação a situações parecidas);
- a característica do animismo (vida a seres inanimados).

De acordo com Pedrosa & Navarro, os cinco aspectos mais importantes do pensamento neste estágio são: Egocentrismo: são incapazes de compreender as coisas de outro ponto de vista que não seja o seu. Tem a tendência de tomar o seu ponto de vista como o único, sem compreender o dos demais por estar centrados em suas ações. O egocentrismo se caracteriza basicamente por uma visão de realidade que parte do próprio eu. Dificuldades de transformação: são incapazes de compreender os processos que implicam mudança. Seu pensamento é estático, estão sempre no momento presente, não considerando os anteriores, nem antecipando o futuro. Reversibilidade: são incapazes de compreender um processo inverso ao observado. Seu pensamento é irreversível. Centralização: incapacidade para se centrar em mais de um aspecto da situação. São incapazes de globalizar. Não conservação: não são capazes de compreender que a quantidade pode permanecer embora mude seu aspecto ou aparência. No exemplo da figura em massa de modelar, não entenderiam que a quantidade seria a mesma com qualquer formato que assumisse.

Neste estágio os padrões de pensamento sensório-motor variam para um incremento da capacidade de usar símbolos e imagens dos objetos do meio ambiente. Esse momento é marcado por aparecimento da linguagem oral que lhe dará possibilidade de além de se utilizar da inteligência prática decorrente dos esquemas sensoriais e motores, formados na fase anterior. A criança desenvolve, ainda, a linguagem, as imagens mentais e jogos simbólicos, assim como muitas habilidades preceituais e motoras. Apesar disso, o pensamento e a linguagem estão reduzidos, no geral, ao momento presente e a acontecimentos concretos.

Desenvolve atividade de comunicação de tipo informativo e também de controle da conduta dos outros, isto é pede, pergunta, dá ordens..., para provocar as condutas que deseja em outros. A criança já antecipa o que vai fazer, desenvolve o pensamento aceleradamente, no final do período começa a querer saber a razão causal e finalista de tudo, é a famosa fase dos (por quês). Seu raciocínio é intuitivo, está ligado às suas próprias percepções e às aparências das situações.

Inteligência simbólica ou intuitiva.

Pré-raciocínio lógico.

1 – Inicia imagem mental → memória de reconhecimento dá lugar a memória de evocação (nomes de coisas e pessoas que ela conhece)

2 – Linguagem → criança grava a imagem das coisas com nome → simbolismo linguagem → gestos, linguagem, brincar de faz-de-conta ou jogo simbólico

3 - acontecimentos do pré-operatório:

- interiorizar a palavra
- socialização da ação – brinca sozinha mas a dois sem interação
- desenvolve a intuição – interiorização da ação, antes perceptiva-motora, passa ao plano intuitivo das imagens e experiências mentais.

Outras características:

Intuição – conhecimento que se obtém pela percepção imediata buscada na aparência do objeto.

Imitação diferida – imitação na ausência do objeto imitado. Indica a formação de imagem mental

Ludicidade – o não comprometimento com a verdade.

Pensamento egocêntrico – sua percepção como centro. Só entende a relação numa direção (em relação a ela).

ASSIMILAÇÃO DEFORMANTE DA REALIDADE → a criança não pensa o pensamento e sim, brinca com ela.

O pensamento egocêntrico ou intuitivo têm várias características:

- justaposição – colocar coisas lado a lado sem conexão
- transdutivo – vai do particular para o particular
- sincretismo – misturar conceitos de referenciais diferentes
- ausência de reversibilidade

Animismo, antropomorfismo, artificialismo (natureza toda feita pelo homem) e finalismo (pra que serve?) Ao final do estágio sensório-motor → coordenação de esquemas Ao final do pré-operatório → coordenação de ações

Operatório concreto

No estágio operatório concreto, que dura dos 7 aos 11 anos de idade em média, a criança começa a lidar com conceitos como os números e relações. Esse estágio passa a manifestar-se de modo mais evidente o que coincide (ou deve coincidir) com o início da escolarização formal é caracterizado por uma lógica interna consistente e pela habilidade de solucionar problemas concretos. Neste momento, o declínio no egocentrismo passa a ser mais visível. O declínio do egocentrismo se entende a linguagem que se torna mais socializada, e a criança será capaz de levar em conta o ponto de vista do outro, assim objetos e pessoas passam a ser mais bem explorados nas interações das crianças.

Por volta dos 7 anos, o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação torna-se mais estável; Surge a capacidade de fazer análises lógicas; A criança ultrapassa o egocentrismo, ou seja, dá-se um aumento da empatia com os sentimentos e as atitudes dos outros; Mesmo antes deste estágio a criança já é capaz de ordenar uma série de objetos por tamanhos e de comparar dois objetos indicando qual é o maior, mas ainda não é capaz de compreender a propriedade transitiva (A é maior que B, B é maior que C, logo A é maior que C). No início deste estágio a criança já é capaz de compreender a propriedade transitiva, desde que aplicada a objetos concretos que ela tenha visto; Começa a perceber a conservação do volume, da massa, do comprimento, etc.

Neste estágio, também algumas características das crianças começam a ser aprimoradas, como exemplo elas se concentram mais nas atividades; colaboram mais com os colegas; apresentam responsabilidade e respeito mutuo e participações em grupo.

Operatório formal

No estádio operatório formal – desenvolvido a partir dos 12 anos de idade em média – o adolescente começa a raciocinar lógica e sistematicamente. Esse estágio é definido pela habilidade de engajar-se no raciocínio proposicional. As deduções lógicas podem ser feitas sem o apoio de objetos concretos. Aprende a criar conceitos e ideias.

Diferente do período anterior, agora o adolescente tem o pensamento formal abstrato. Ele não necessita mais de manipulação ou referência concreta. No lado social a vida em grupo é uma aspecto significativo junto com o planejamento de ações coletivas. Reflete sobre a sociedade e quer transformá-la, mais tarde vem o equilíbrio entre pensamento e realidade.

O pensamento hipotético-dedutivo é o mais importante aspecto apresentado nessa fase de desenvolvimento, pois o ser humano passa a criar hipóteses para tentar explicar e sanar problemas, o foco desvia-se do "é" para o "poderia ser".

As bases do pensamento científico aparecem nessa etapa do desenvolvimento.

Equilíbrio e acomodação

O modelo de equilibração de Piaget distingue entre equilíbrio e equilibração, onde o primeiro é reservado para os patamares evolutivos de adaptação e o segundo para o processo responsável pela passagem de um patamar de menor equilíbrio para um de maior equilíbrio.

A acomodação é um conceito desenvolvido por Jean Piaget2 que descreve mecanismos da adaptação do indivíduo, com o objetivo de estruturar e impulsionar seu desenvolvimento cognitivo.

Este conceito tem relação direta com a teoria do Socioconstrutivismo, da qual Piaget era adepto. Segundo Piaget, a acomodação é um dos dois modos pelo qual os esquemas mentais existentes se modificam, devido às experiências e relações com o meio. Seria, de acordo com essa ideia, o movimento que o organismo realiza para se submeter às exigências exteriores, adequando-se a estas últimas. O outro mecanismo da adaptação é a assimilação. A regulação entre ambos os processos é chamada equilibração. Ainda de acordo com a teoria, em algumas atividades mentais predomina a assimilação (jogo simbólico) e em outras predomina a acomodação (reprodução).

Para Piaget, o desenvolvimento do indivíduo, em termos cognitivos sempre passa por equilíbrios e desequilíbrios, com mínima interferência externa, tanto orgânica como ambiental. Por exemplo, a inteligência seria uma assimilação, pois esta incorporaria dados da experiência no indivíduo. Assim, uma vez que ele assimilou intelectualmente uma nova experiência, vai formar um novo esquema ou modificar o esquema antes vigente. Então, na medida em que o ser humano compreende o novo conhecimento, dele se apropriando, se acomoda, passando a considerar aquilo como normal, o que traz o retorno à situação de equilíbrio. Esse período que a pessoa assimila e se acomoda ao novo é chamado de adaptação. Pode-se dizer, que dessa forma, se dá o processo de evolução do desenvolvimento humano.

12 PLANEJAMENTO ESCOLAR: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO; PLANO DE ENSINO E PLANO DE AULA (SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS).

O **planejamento** é um instrumento que possibilita perceber a realidade, através de um processo de avaliação, baseado em um referencial futuro. Para tanto, ele deve ser elaborado de acordo com o contexto social e os fatores externos do ambiente. Dessa forma, se faz necessário conhecer a realidade concreta da instituição perpassando todo o conjunto das atividades que aí se realizam, para que posteriormente sejam diagnosticados os problemas e apontadas as soluções. A forma de torná-las realidades não pode estar estranha aos conteúdos transformadores desses mesmos objetivos e nem às condições reais presentes em cada situação.

Temos como possibilidade de **planejamento escolar o participativo e o estratégico**, ambos com diferentes características e possibilidades. O planejamento participativo é baseado nos princípios democráticos, cuja característica principal é a participação de todos os membros da comunidade escolar nos processo decisórios da escola. Essa administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta à constituição de um trabalhador coletivo, sendo originado do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola.

Quando a instituição está sob a responsabilidade de várias pessoas, aumenta as resistências internas e externas, já que as decisões tomadas por um grupo são mais perspectiva o processo de planejar é baseado no conhecimento da realidade a partir da ação e da reflexão, não havendo espaço para o tradicional, pois é uma tomada coletiva de decisões. O planejamento participativo visa não só democratizar as decisões, mas estabelecer o as prioridades para as pessoas envolvidas no processo e constitui-se em um ato de cidadania, na medida em que esse processo possibilita a definição da concepção de educação com o qual a escola deseja trabalhar.

Outra forma de planejamento adotado nas escolas públicas é o estratégico, que deve estabelecer um conjunto de providências a serem tomadas pelo gestor, sendo utilizados para isso métodos quantitativos e qualitativos como forma de mudar uma situação. Esse tipo de planejamento tende a reduzir a incerteza envolvida nesse processo, o que possibilita uma maior probabilidade no alcance de objetivos, desafios e metas estabelecidos pela instituição. É importante ressaltar que essa abordagem sempre foca em resultados futuros, não sendo preciso somente estabelecer objetivos e metas, é necessário primeiramente analisar os pontos fracos, estudando as oportunidades e restrições do ambiente para que assim sejam estabelecidas as metas.

As características entre o planejamento estratégico e participativo são distintas, já que o participativo envolve a colaboração do Diretor, dos professores, alunos e funcionários da escola. Por sua vez, o estratégico é concentrado em uma única pessoa, geralmente na figura do gestor.

O planejamento é, em primeiro lugar, um processo de tomada de decisões. É um processo de tomada de decisões e de comunicação sobre os objetivos que se devem atingir no futuro visando transformar uma dada realidade, de uma maneira mais ou menos controlada. Um objetivo é uma descrição explícita de uma futura situação considerada como desejável. Os objetivos servem como orientação para guiar as organizações, para tomar decisões e para implementar as ações correspondentes. Os objetivos facilitam a maneira de identificar as diferentes formas de atingi-los. Também facilitam atingir um acordo sobre eles.

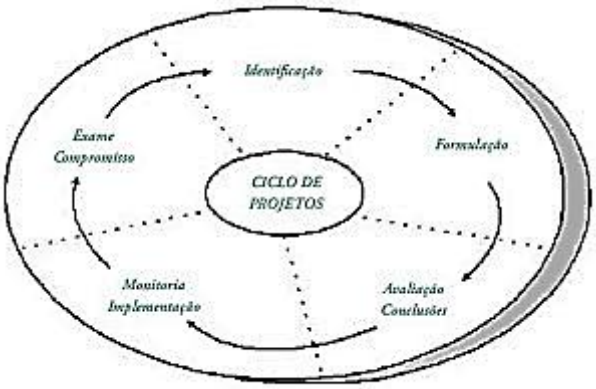
O Planejamento Participativo é a busca de uma visão múltipla, integrada e sustentável de desenvolvimento. Cada alternativa representa um caminho possível para chegar à situação desejada, e implica outra maneira de utilizar os escassos recursos que estão à nossa disposição. Para concretizar as decisões, é necessário que as pessoas envolvidas se comprometam a atuar conforme às decisões tomadas. O planejamento é também um processo de comunicação. Por meio da comunicação, as pessoas se sentirão comprometidas com as decisões que se tomam.

Todas as pessoas envolvidas têm ideias diferentes sobre a situação desejada e como atingi-la. Para chegar-se a um acordo, todos devem ter a oportunidade de expressar suas ideias. Também é necessário informar às pessoas sobre os antecedentes do tema com o qual se lida e sobre os mecanismos que fazem que os problemas continuem. Dessa maneira, é possível procurar distintas alternativas para resolver os problemas e apresentar opções novas. Quando ocorre a participação de várias pessoas no planejamento, abre-se um leque bem maior de opções, mais experiências a serem passadas, diferen-

tes olhares sobre os temas tratados. Além de permitir a ampliação da capacidade de ação, complementação de especialidades, até mesmo diminuindo custos e permitindo um trabalho com mais qualidade. O Planejamento participativo permite coordenar ideias, ações, perspectivas e compartilhar preocupações e utopias, em vez de priorizar a conformação de instâncias formais e estáticas. Não existe um "modelo" para isso. De acordo com as características próprias de cada coletivo, encontrar-se-á o mais adequado. Em todo caso, deve contribuir para maior eficácia, clareza e profundidade no que se faz.

Para que o planejamento seja efetivo, é necessário garantir a participação das pessoas. Sua participação no processo de planejamento é um requisito prévio, para o sucesso. Isso significa que o processo de planejamento deve ser organizado de maneira que as partes interessadas participem ativamente no processo de planejamento, nos momentos pertinentes. Existem diferentes maneiras de organizar a participação das partes interessadas no processo de planejamento.

Para que os projetos sejam efetivos, eles devem ser manejados nas etapas do que apelidamos de "ciclo de projetos". Esse ciclo caracteriza-se, por ser um processo ininterrupto de planejar, acompanhar, avaliar e replanejar. No ciclo de projetos, distinguem-se as seguintes etapas:



Fonte: DGIS (Direção Geral da Cooperação Internacional do Ministério de Assuntos Exteriores, Holanda) ano 1995

O ponto inicial do projeto de planejamento participativo, parte de três questões essenciais:

- Identificação.
- O que queremos alcançar?
- Formulação.
- A que distância estamos daquilo que queremos alcançar?

Neste momento se inclui a identificação dos PROBLEMA, seus INDICADORES (apresentação dos dados quantitativos ou qualitativos que demonstram a existência do problema) e suas CAUSAS (descrição, de forma clara e objetiva, das principais causas do problema selecionado). Uma análise dos antecedentes da situação problemática e das experiências prévias para resolver os problemas, dará informação útil para o processo de planejamento. É fundamental fazer que os problemas a serem tratados pelo Plano partam do seio da comunidade e torna-se necessário também hierarquizá-los. Para tal será útil elaboração de uma árvore de problemas, enquanto método que mostra a relação entre a causa e o efeito dos problemas identificados.

As seguintes recomendações podem ajudar a construir a árvore:

- Controlar o alcance do assunto ou do problema e limitar a discussão ao tema do projeto; evitar que a discussão dê voltas.
- Assegurar que a informação oferecida por todos os atores e sobre os atores esteja incluída na análise do problema, também a informação dos atores que não participam diretamente.
- Aspirar a que os participantes cheguem a um acordo claro sobre a árvore de problemas.
- Definir o tema com o qual o projeto pode lidar, e os temas com quais não pode lidar.
- Descrever a maneira em que foi realizada a análise do problema e do processo de planejamento (quando, quais partes estavam envolvidas, que método foi utilizado, etc.)

Exame e compromisso

- O que faremos concretamente (em um prazo predeterminado) para diminuir esta distância?

Envolve as OPERAÇÕES (seleção de uma ou mais estratégia que visando resolver o problema e atingir os objetivos), tomando em conta as próprias possibilidades e identidade como entidade executora do projeto.), os RECURSOS necessários e a definição do PRAZO DE EXECUÇÃO

- Implementação e acompanhamento da execução das operações pensadas.
- Avaliação/revisão

Contempla os RESULTADOS esperados com cada operação, a AVALIAÇÃO da operação e, finalmente, a REVISÃO GERAL de todas as operações.

Análise dos resultados e do impacto do projeto. A avaliação deve começar durante a implementação, para poder tomar medidas para resolver eventuais problemas. Depois da implementação do projeto, a avaliação é utilizada para emitir recomendações para projetos similares ou projetos de continuação.

Sam Kaner et al na obra "Facilitator's guide to participatory decision-making" e propõe uma visão do planejamento participativo envolvendo três etapas:

Na Zona Divergente na qual se deve buscar ampliar os elementos com os quais se trabalha, sem a preocupação em avaliar se são pertinentes ou não, nem de estruturar as informações para melhorar o entendimento. Essa etapa constitui-se de três atividades principais: reconhecer o território, na qual os diferentes pontos de vista são coletados; buscar alternativas, na qual possíveis soluções não usuais são procuradas; e coletar pontos problemáticos, na qual deve ser estimulada a opinião acerca dos pontos mais ameaçadores com relação ao assunto que está sendo discutido.

Na Zona de Discussão, o esforço deve ser no sentido de construir um entendimento compartilhado por todos, de forma que os diferentes pontos de vista possam ser entendidos, ainda que não haja concordância com relação a eles. Ela compõe-se de duas atividades: criação de um contexto compartilhado, na qual devem ser utilizadas dinâmicas que promovam o entendimento mútuo dos pontos de vistas dos participantes; e reforço dos relacionamentos, com vistas a fazer com que os participantes se conheçam melhor, facilitando assim a comunicação.

Na Zona Convergente deve-se discutir as alternativas de forma que estas contemplem todos os interesses e preocupações envolvidos. As atividades que a compõem são: exploração de princípios inclusivos, em que alguns artifícios para incorporar os interesses nas alternativas são trabalhados; reenquadramento criativo, na qual deve ser feito um esforço para ver o problema sob um ponto de vista diferente; e reforço das boas ideias, na qual as soluções devem ser avaliadas e refinadas aos poucos para alcançar o melhor resultado possível.

Os processo de planejamento participativo são coordenados sempre que possível por uma dupla. Uma pessoa responsabiliza-se pela coordenação e a outra pela observação do acontecer grupal. Trabalhar um processo participativo de planejamento permite:

- maior consciência sobre a missão da organização, um melhor entendimento da estrutura da organização e da relação do ambiente interno com o contexto social, económico e político.
- a criação de novos instrumentos de análise e previsão;
- estabelecimento de critérios para a definição de prioridades e alocação de recursos;
- formas de aprendizado reciproco;
- uma melhor compreensão das dificuldades enfrentadas nas diferentes instâncias da organização e maior cooperação entre elas;
- uma maior cooperação entre as diferentes instâncias no sentido de obter maior eficiência e eficácia, abrindo caminhos para novas formas de gestão, aumentando a capacidade de resposta às demandas tanto internas como externas;
- uma otimização dos recursos disponíveis, possibilitando uma relação mais positiva entre custos e benefícios, diminuindo o peso dos gastos administrativos;
- a definição clara de funções e a articulação funcional e operativa entre as diferentes instâncias.
- uma consciência da globalidade e interdependência entre as diversas atividades.
- uma consciência da responsabilidade de cada um na obtenção dos resultados.

No desenvolvimento das ações de planejamento participativo acontecem por vezes erros associados a:

- não se lidar com os problemas reais dos beneficiários e das partes interessadas;
- definição dos objetivos do projeto pouco é clara ou não realistas;
- as tecnologias aplicadas não são apropriadas;
- não existe uma definição clara de quem é o "dono" do projeto;
- não se dá suficiente atenção aos valores socioculturais dos envolvidos;
- os riscos não são antecipados e não procura-se maneiras para evitar ou limitá-los;
- os projetos não são suficientemente sustentáveis – as atividades "morrem" quando o apoio externo diminui gradualmente.

Texto adaptado de João Fonseca.

13 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DA GESTÃO ESCOLAR: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA PARA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Este Projeto Político-Pedagógico (PPP) é uma ferramenta de planejamento, orientação e construção de diretrizes para a rede pública de ensino do Distrito Federal e, como tal, requer que as políticas e ações propostas sejam referência para o trabalho desenvolvido para todas as instâncias.

Devido a sua dinamicidade o PPP requer uma avaliação/reestruturação a partir de novas ações que devem ser implantadas.

Cabe-nos esclarecer que optamos pelo termo PPP por acreditar que neste documento estão expostas, para além de diretrizes pedagógicas ou operacionais, a nossa concepção de educação compromissada com a formação integral do educando, a sustentabilidade humana como princípio das políticas públicas que se propõe efetivar, enfim, nossas opções de ação pedagógica e política frente aos desafios que devem ser transpostos na busca de uma educação com qualidade social para a população do Distrito Federal.

Contudo, não se pode confundir o PPP da SEDF com o PPP das unidades escolares, pois o primeiro não substituirá os demais. Precisamos compreender o presente documento como norteador dos Projetos Político-Pedagógicos a serem construídos coletivamente por todos os segmentos atuantes na comunidade de cada unidade escolar, pautados na perspectiva apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional 9.394/96 – LDB, de que as unidades escolares, respeitando as normas e propostas de seus sistemas de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar suas propostas pedagógicas, dentro dos preceitos da gestão democrática.

1. ORIGEM DA ATUAL ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA SEDF

O sistema de ensino do Distrito Federal surge com a construção da nova capital do Brasil. A necessidade de estruturação do sistema deu-se pela vinda de trabalhadores e famílias para sua edificação.

Desde a primeira escola, o Grupo Escolar 01, transformado em Escola Classe Júlia Kubitschek, inaugurada em setembro de 1957, o sistema público mostra sua vocação democrática quando da escolha da sua direção. Isto porque a diretora foi selecionada por suas colegas de magistério.

A partir da criação da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), em 1959, o DF começou a receber recursos da União para construir e manter as escolas.

Registra-se que, desde 1956, os acampamentos dos operários já abrigavam salas de aula. Entretanto, foi com a implantação do Plano Piloto de Brasília que a nova capital ganhou o desenho de educação formal.

Coube ao educador Anísio Teixeira elaborar o Plano de Construções Escolares, para o qual foi pensado um formato que deveria tornar-se uma referência em educação para o país. Uma proposta de educação que previa a formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões pela oferta de uma diversidade de experiências, visando à formação integral.

O Plano de Construções Escolares de Brasília assim foi delineado: um jardim de infância e uma escola classe em cada quadra da cidade, destinados à educação intelectual sistemática. E, para cada conjunto de quatro quadras, uma escola parque, destinada à complementação da formação do estudante, mediante o oferecimento de atividades artísticas e físicas, bem como sua iniciação ao trabalho, perfazendo uma jornada escolar de oito horas.

Em 17 de junho de 1960, foi constituída a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), já que a CASEB possuía caráter transitório. A Fundação foi criada para dar flexibilidade e eficácia aos procedimentos administrativo-financeiros.

No começo dos anos 1960, dois fatos importantes: a constituição do Conselho de Educação do DF (1962), composto por nove membros indicados pelo então Prefeito; e, logo, em 1964, a expansão do Plano de Construções Escolares foi interrompida com o golpe de Estado. No período do golpe, o sistema de ensino mudou de denominação jurídica: CASEB, FEDF, Superintendência de Educação e Cultura e Secretaria de Educação e Cultura. A Secretaria fortalece-se em detrimento da FEDF, que deixou de ser uma entidade de direito privado e passa a ser um órgão descentralizado (1965).

Em meados dos anos 1970, iniciou-se uma gradual abertura política do regime militar. Na década seguinte, a Nova República instala-se no Brasil em 1985 e na FEDF já era possível perceber uma inflexão democratizadora da administração do sistema.

Em 1988, implantou-se uma reforma administrativa importante no sistema de ensino. Os Complexos Escolares - criados em 1977 como instâncias descentralizadas para responder ao crescimento da rede – foram substituídos pelas Diretorias Regionais de Ensino. E, em agosto do mesmo ano, foi fundada a EAP (Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal).

A Constituição permitiu que o Distrito fosse retirado da condição de área de segurança nacional e alcançasse a emancipação política. Desde 1990, temos um calendário eleitoral para o legislativo e o executivo. Durante todo este tempo, a bandeira da Gestão Democrática foi continuamente empunhada pelos setores progressistas, tanto da sociedade civil quanto do Estado.

A década de 90 foi marcada pela gestão democrática e popular consubstanciando grandes conquistas para a educação do DF, dentre elas, destaca-se a gestão democrática com eleição direta para diretores e conselhos escolares, a conquista da coordenação pedagógica, além da implantação da Escola Candanga.

Em 2000, dois decretos alteraram a gestão do sistema. O Decreto 21.396 dispôs sobre a extinção da FEDF e o Decreto 21.397 instituiu uma nova estrutura para a secretaria, que passou a denominar-se Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O fim da Fundação Educacional fez com que todos os processos administrativos e pedagógicos afluíssem para a SEDF.

Hoje, a SEDF oferta todas as etapas e modalidades da Educação Básica, tendo universalizado o Ensino Fundamental. A recente Emenda Constitucional nº 59, de dezembro de 2009, ampliou a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos de idade até o ano de 2016. Ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Por isso, nossa rede pública de ensino trabalha no sentido de atender ao imperativo constitucional.

Apesar de o plano original de Anísio Teixeira manter-se ainda como referência importante para a educação pública do Distrito Federal, as atuais circunstâncias não possibilitam executá-lo, principalmente devido ao crescimento acelerado das regiões administrativas.

Há questões nucleares que têm impactado significativamente a rede pública. Por um lado: a retenção que se desdobra em muitos estudantes em distorção idade/série/ano e em evasão e abandono. E, por outro, segmentos populacionais ainda não alfabetizados.

Todo brasileiro tem o direito ao acesso à escola, deve nela permanecer e alcançar êxito no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A escola precisa organizar e apresentar as oportunidades para o aprender, visto que "nasceu gente, é inteligente", como disse Piaget.

No que tange à Educação de Jovens e Adultos (EJA), há um expressivo número de pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas. Revela-se, portanto, a necessidade de adoção de uma política pública contínua, planejada e sistemática a fim de que se possa declarar o Distrito Federal território alfabetizado e assegurar o Direito à Educação ao Longo da Vida.

Outro aspecto em questão é a recuperação da rede física das escolas públicas, demanda esta que requer grande esforço do sistema, a fim de permitir que o ambiente educacional torne-se propício à convivência pedagógica.

Importante ressaltar que a gestão do sistema de ensino do Distrito Federal novamente absorverá mudanças em função da Lei n° 4751/2012, que estabelece a gestão democrática nas escolas públicas do DF. A Lei garante eleições diretas para diretores, mais autonomia pedagógica e a criação/reorganização de diversas instâncias coletivas, representativas dos diversos segmentos da comunidade escolar e da sociedade civil organizada. Entre essas, destacamos a Conferência Distrital de Educação, o Conselho de Educação do Distrito Federal, a Assembleia Geral Escolar, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe, o Grêmio Estudantil. Essas instâncias têm como objetivo maior efetivar a participação comunitária e, por consequência, tornar a escola cada vez mais pública, mais democrática, mais cumpridora do seu objetivo: formar integralmente seus estudantes. Deve-se considerar, também, a publicação do Decreto nº 33.409, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal de 12 de dezembro de 2011, que definiu uma nova organização administrativa da SEDF. Esse novo desenho visa garantir maior agilidade no fluxo de trabalho ao permitir a efetividade das ações de ordem administrativa e, consequentemente, das ações de natureza pedagógica. Isto porque a função social desta Secretaria é garantir que os processos pedagógicos sejam soberanos e que os processos administrativos estejam ao seu serviço. A estrutura da SEDF ficou organizada em oito unidades orgânicas, vinculadas ao gabinete do Secretário de Educação, o qual possui uma Secretaria-Adjunta. Também há cargos de assessoria para o suporte concernente ao desempenho do trabalho desenvolvido pela SEDF. As oito unidades compõem-se de coordenações, gerências e núcleos estruturados da seguinte forma:

Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional - SUPLAV: responsável pela coordenação de supervisão institucional e normas de ensino, inspeção, documentação e acervo escolar; pelo acompanhamento das políticas públicas em todos os níveis, recursos financeiros, planejamento estratégico, oferta educacional, organização do sistema de ensino e pelo sistema de avaliação, educacional, institucional e de redes, além do censo escolar.

Subsecretaria de Infraestrutura e Apoio Educacional - SIAE: responsável pela coordenação da alimentação escolar, desde o acompanhamento nutricional até a distribuição e prestação de contas; pela saúde e assistência ao educando, além do transporte escolar.

Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB: responsável pela criação e acompanhamento das políticas pedagógicas desenvolvidas na SEDF, em todos os níveis e modalidades (educação infantil; educação inclusiva; educação de jovens e adultos; ensino fundamental; ensino médio e educação profissional), além de temas pertinentes ao desenvolvimento pedagógico das aprendizagens e do ensino (cidadania, direitos humanos e diversidade). Essa Subsecretaria também é responsável pela educação física e desporto escolar, pela implantação da educação em tempo integral, pela construção e acompanhamento do currículo, da orientação educacional e dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas escolas de natureza especial.

Subsecretaria de Modernização e Tecnologia - SUMTEC: responsável pela coordenação de serviços de informática (segurança, administração e armazenamentos das informações e redes); pela gestão e tecnologia da informação e pela coordenação de mídias e inclusão educacionais; pela educação a distância, biblioteca, videoteca e TV educativa. Além dessas áreas, ocupa-se da modernização da gestão da educação (gestão de projetos, modernização de processos, mecanismos de transparência, estratégias de divulgação das informações, análise e monitoramento de resultados).

Subsecretaria de Gestão dos Profissionais da Educação - SUGEPE: responsável pelo acompanhamento de pessoal, legislação, direitos e deveres dos trabalhadores, provimento, movimentação e modulação de pessoas; pagamentos, aposentadoria, pensões, além da atenção à saúde do trabalhador.

Subsecretaria de Logística - SULOG: ocupa-se da gestão administrativa: serralheria, marcenaria, gestão da frota e sua conservação, do setor de obras da SEDF, do setor gráfico e dos serviços de distribuição do material pedagógico.

Subsecretaria de Administração Geral - SUAG: unidade responsável pela prestação de contas da SEDF, convênios, descentralização de recursos, procedimentos licitatórios, compras, orientação de projetos básicos, administração de patrimônio, pagamento de despesas, contabilidade, gestão orçamentária e financeira.

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE: responsável por formação continuada dos profissionais da educação, planejamento e realização de ações a partir de demandas da rede pública de ensino do DF, das outras Subsecretarias e/ou de projetos próprios, programas de orientação do ensino básico e orientação educacional, ensino médio e profissionalizante. Responsável por pesquisas na educação básica e produção de material didático.

Há, ainda, na organização da gestão do sistema educativo, as Coordenações Regionais de Ensino (CRE), localizadas nas cidades do DF que, em articulação com o nível central, realizam as ações que concretizam as políticas para a educação. Finalmente, é preciso compreender que as ações construídas a partir da nova estrutura organizacional acontecem dentro da perspectiva da gestão democrática, na qual as decisões coletivas têm primazia e devem ser respeitadas em todos os níveis da gestão. Destacamos, principalmente, que essa estrutura organizacional trabalha em função de atender às escolas, que são as unidades centrais no sistema e o espaço onde é possível compreender e reconhecer o resultado da ação sistêmica que se desenvolve na educação pública do DF.

2. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO, MISSÃO E OBJETIVOS INSTITUCIONAIS

Segundo o marco normativo brasileiro, é princípio e finalidade da educação a formação de cidadãos. Tanto a Constituição Federal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB estabelecem que "a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". O cidadão pleno é aquele que consegue exercer, de forma integral, os direitos inerentes à sua condição. A cidadania plena passa a ser, desse modo, um ponto de referência para a permanente mobilização dos sujeitos sociais.

Pensar sobre o papel que a educação cumpre na atualidade requer pensar sua função, sua organização e o envolvimento dos sujeitos. Requer, sobretudo, pensar nas realidades que vivem e convivem no espaço escolar, considerando o momento em que as desigualdades e injustiças sociais expõem os equívocos de um modelo de desenvolvimento econômico e social que visa apenas ao lucro imediato de uma minoria (GADOTTI, 2000) e transforma as relações humanas em relações de mercado.

Esse modelo, fruto das políticas capitalistas, leva as pessoas a um processo de personalização e competitividade que alteram o modo de ver, entender e agir – ou não agir – na vida, no qual as aspirações e a realização individuais estão fortemente vinculadas aos imediatismos que se refletem no consumo descartável (LIPOVETSKY, 2007), em uma lógica de felicidade efêmera, que dura o tempo que o objeto de consumo durar ou até que um novo surja.

Marca indelével desse modelo, em todo o mundo, é o abismo cada vez maior entre pobres e ricos; entre os excessivamente alimentados e os que sofrem de fome crônica; entre os moradores de palácios e os sem-teto de todas as origens, disparando o detonador da pior de todas as armas: a injustiça social, fomentadora da indiferença, da crueldade e da violência.

Na sociedade de agora, o conceito de consumo extrapola a dicotomia oferta-compra, abrangendo as relações sociais, existenciais, afetivas, de status e poder, alterando o mundo da produção e do trabalho e, consequentemente, da educação. O consumo é um processo motivado pela falsa sensação de felicidade e bem-estar, associada às marcas, à tecnologia, à exclusividade e ao imediatismo, que povoam o imaginário coletivo e submetem os sujeitos aos apelos insistentes de novos produtos com ciclo de vida cada vez mais curto (LIPOVETSKY, 2007) e, mais grave, que geram uma quantidade incalculável de resíduos para o meio ambiente.

O consumo predatório atinge diretamente os recursos e reservas naturais do planeta, quer pela utilização de tecnologias sujas, quer pelo desmatamento descontrolado, quer pela ocupação desordenada do solo, quer pelo extermínio de espécies da flora e da fauna. E essa desfiguração excessiva da Terra coloca em risco as condições de vida das gerações futuras e a própria manutenção das gerações de agora. Que o digam a falta de alimentos, a escassez de água, o aquecimento global e as abruptas mudanças climáticas.

E essas relações, marcos da contemporaneidade, afetam as sociedades pelo potencial destrutivo e pela voracidade com que os hábitos consumistas entram em contradição com a natureza como fundamento da vida (GADOTTI, 2000), chamando a atenção para uma questão emergente que precisa ser posta em debate: a sustentabilidade humana.

A ideia de sustentabilidade humana ultrapassa a teoria do desenvolvimento sustentável, embora encontre nela seu nascedouro, na medida em que, para além da viabilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente, busca uma reflexão-ação que articule todas as áreas e aspectos da vida, em uma perspectiva orgânica, segundo a qual Terra e seres humanos emergem como uma entidade única (BOFF, 1995).

Nesse sentido, pensar a sustentabilidade exige o exercício humano de pensar as múltiplas dimensões do próprio ser, em uma visão holística, integral, não centrada apenas na liberdade individual em detrimento da justiça social e da vida em coletividade.

A ideia de sustentabilidade humana parte da ressignificação do conceito de homem e de mulher como força de trabalho, para quem as relações se restringiam ao próprio capital e à luta de classes, e de uma concepção de ser humano e sociedade como elementos inseridos dentro da natureza, e não dela apartados, cujo bem-estar não se limita à satisfação dos aspectos estéticos e fisiológicos, mas, sobretudo, busca os aspectos éticos e as relações minimamente justas e de convivência pacífica.

O raciocínio sustentável exige a busca pelo bem-estar "sociocósmico" (BOFF, 1995), para o qual não basta que o humano esteja bem atendido em seus direitos e necessidades básicas, sem que também o estejam os demais seres e elementos da natureza, posto que, juntos, constituem a comunidade planetária.

Há, ainda, que se pensar o uso racional dos recursos tecnológicos e das fontes de energia como componentes indispensáveis a uma vida sustentável. Os resíduos industriais, o despejo de metais pesados na natureza, o consumo de combustíveis fósseis e a mecanização da mão de obra em larga escala são alguns dos resíduos degradantes da política capitalista que inviabilizam a sustentabilidade humana, práxis para a racionalização de tecnologias e matrizes energéticas limpas, em um movimento que busca o equilíbrio entre ser humano, ambiente e tecnologias, que complementam o processo de sustentabilidade.

É este o grande desafio da educação do presente: transformar a sociedade, conduzindo o processo de transição para uma humanidade sustentável. Essa construção só se torna possível por meio de uma pedagogia que se preencha de sentido, como projeto alternativo global, em que a preocupação não está centrada na preservação da natureza ou no impacto da intervenção humana sobre os ambientes naturais, mas em um novo modelo de civilização, sustentável, implicando uma mudança radical nas estruturas econômicas, sociais e culturais vigentes.

Essa mudança está ligada a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje (BENFICA, 2011), em prol da felicidade real, interna, que depende do exercício da alteridade e, portanto, da solidariedade como prática democrática. A construção de outra sociedade deve ser a meta primordial da educação formal, que transcende os muros da escola.

Formalmente, a escola é o espaço determinante para que se concretize a ação educativa. Nesse sentido, Petitat (1994) explicita que a escola serve tanto para reproduzir a ordem social como para transformá-la, seja intencionalmente ou não. Além disso, a escola é o espaço de socialização de crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos, bem como espaço de difusão sociocultural; e também é um espaço no qual os sujeitos podem se apropriar do conhecimento produzido historicamente e, por meio dessa apropriação e da análise do mundo que o cerca, em um processo dialético de ação e reflexão sobre o conhecimento, manter ou transformar a sua realidade.

A escola é uma instituição social que pode ocasionar mudanças diante das lutas ali travadas, por meio de sua prática no campo do conhecimento, das atitudes e dos valores, de articular e desarticular interesses (FRIGOTTO, 1999). Por essa razão, não se deve perder de vista a ideia de que as ações pedagógicas refletem as concepções, estejam elas explícitas ou não.

O papel da educação no espaço escolar requer o fim da ingenuidade sobre as disputas ideológicas ali presentes. As ações, democráticas ou autoritárias, revelam a formação oferecida. Por isso, é preciso questionar sobre a escola que temos e a escola que queremos construir e isso implica problematizar as ações, articular os segmentos que desempenham suas funções e, como proposto pela gestão democrática, favorecer as instâncias coletivas de participação.

Dessa forma, proporcionar uma educação que possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico, que problematize a realidade e a comunidade, que reconheça o território de influência da escola no desempenho de sua função de formadora de sujeitos históricos é, a nosso ver, o caminho para fazer uma educação que seja transformadora da realidade.

De forma mais abrangente, uma rede de ensino necessita que sua ação e seu trabalho sejam orientados por uma linha, uma concepção de educação. A SEDF entende que a educação deve ser referenciada pela formação integral do ser humano. Em outras palavras, a educação deve contemplar as diversas dimensões que formam o humano, não apenas os aspectos cognitivos. Deve reconhecer que, como sujeitos de direitos e deveres, é imprescindível que se oportunize aos estudantes o despertar de outras dimensões, entre elas: a ética, a artística, a física, a estética e suas inter-relações com a construção social, mental, ambiental e integral do desenvolvimento humano.

Por essa razão, o processo educativo deve se pautar na realidade, entendida como algo não acabado e sobre a qual podemos intervir. Essa intervenção deve caminhar pela integração entre a escola e sua comunidade na perspectiva de compreensão da área de abrangência próxima como território que intervém na formação dos sujeitos, proporcionando uma educação que extrapola a mera aprendizagem cognitiva e observa a integralidade humana.

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social (GUARÁ, 2006, p.16).

A educação oferecida deve reconhecer, assim, a necessidade de uma articulação intersetorial entre a escola, a comunidade, os movimentos sociais, o sistema produtivo local, as associações, clubes e o poder público, pelo reconhecimento de que a educação acontece em diferentes esferas, tempos e espaços para construção de um projeto que tenha a justiça social e a justiça ambiental como referência.

A educação integral pode ser vista sob dois aspectos: como concepção e como processo pedagógico. Como concepção, visa à formação humana em suas múltiplas dimensões. Em outras palavras, não é possível educar sem reconhecer que os sujeitos se constituem a partir de sua integralidade afetiva, cognitiva, física, social, histórica, ética, estética, que, pela complexidade das relações que se

estabelecem entre todos os elementos que coabitam a Terra, dialoga amplamente com as dimensões ambientais e planetárias, em um novo desenho das relações humanas e sociais. Vista dessa forma, a Educação requer que estejam integrados e sejam ampliados, de forma qualitativa, espaços, tempos, saberes e conteúdos.

Como processo pedagógico, a educação integral prevê práticas não dicotomizadas, que reconhecem a importância dos saberes formais e não formais, a construção de relações democráticas entre pessoas e grupos, imprescindíveis à formação humana, valorizam os saberes prévios, as múltiplas diferenças e semelhanças e fazem de todos nós sujeitos históricos e sociais.

A educação deve ser fomentada a partir da realidade dos sujeitos envolvidos no trabalho realizado, realidade esta que não se restringe ao campo das relações humanas e sociais entendidas apenas como as relações entre humanos. Deve conectar os saberes construídos historicamente, associados aos saberes construídos pela comunidade, e que incorporam uma nova mentalidade, um novo jeito de ser, estar e se relacionar no mundo, para que nela adquiram sentido e sirvam como mobilizadores de ações e atitudes, visando à formação solidária fundada no respeito, na autonomia, a favor do bem comum e da transformação social, numa perspectiva de construção de consciências de corresponsabilidade para com o futuro do planeta e a sobrevivência das gerações futuras.

A ação educativa deve ir além das aprendizagens de conteúdos formais, reconhecendo diferentes espaços, etapas, tempos e ferramentas educativas para que se consiga superar a distância entre o que se constrói dentro e fora da escola, porque

[...] o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que, em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (REGO, 2002, p.98).

A aprendizagem é um processo que se desenvolve com a maturidade natural do organismo humano, com o contato com a cultura produzida historicamente e por meio das relações sociais mediatizada pelo mundo (FREIRE, 2003).

Portanto, não se desconsideram os espaços formais e tradicionais de construção do conhecimento, pois é preciso ressignificá-los do ponto de vista dos ambientes e dos materiais, bem como ampliar o leque de possibilidades para além dos espaços escolares, construindo um pacto pedagógico, no qual escola e comunidade assumam responsabilidades socioeducativas na perspectiva de construção do território educativo.

A educação, nesse sentido, deve reconhecer práticas dialógicas entre os sujeitos para o respeito aos direitos e à dignidade humana, de forma que, participativa e democraticamente, se tenha a garantia da cidadania ativa.

Para efetivação dessa proposta, a escola necessita reorganizar o seu trabalho, seu planejamento, sua coordenação coletiva. Reconstruir a relação entre o sujeito e o conhecimento, para subverter a lógica que separa pessoas e saberes, prazeres e descobertas, respeito e diferenças. Reconhecer que democracia, solidariedade e liberdade devem orientar o trabalho pedagógico.

Há ainda que se considerarem as novas formas de ensinar e aprender que, a exemplo da transcendência espacial, requerem a conexão com as novas realidades do tempo presente, como o diálogo com as novas tecnologias.

Construto importante do conceito de sustentabilidade humana, o uso racional e pacífico com as tecnologias deve permear as relações pedagógicas, a partir dos instrumentos e materiais de apoio e mediação pedagógica.

Levy (1999) nos alerta que qualquer projeção a ser feita sobre o futuro da educação e das sociedades deve considerar as novas relações com o saber, dada a velocidade com que os saberes são renovados e os meios que estão a esse serviço.

O número de crianças que têm acesso a computadores e à internet, por exemplo, vem aumentando consideravelmente, na mesma proporção em que a faixa etária de iniciação tecnológica diminui sensivelmente. Antes domínio dos adolescentes, hoje as tecnologias digitais fazem parte do universo infantil desde a mais tenra idade. Já na primeira infância, crianças manipulam, com naturalidade, aparelhos celulares e computadores de mão de seus pais, (JORDÃO, 2009), familiarizando-se rapidamente com os utilitários da atualidade.

Chamadas "nativas digitais", essas crianças ingressam na escola não apenas habituadas aos aparatos tecnológicos, mas também a uma nova rotina, deles advinda, que lhes permitem desenvolver diversas atividades ao mesmo tempo. Para elas é usual ouvir música no MP3 player, enquanto enviam mensagens pelo celular, acessam sites, baixam fotos, realizam a pesquisa encomendada pelo professor e, ainda, aprendem (MARTINS, 2009).

As novas formas de acesso à informação (hiperdocumentos, mecanismos de busca, software, redes sociais, etc.), os novos estilos de raciocínio e de conhecimento, que não advém da dedução lógica ou da indução a partir da experiência, compõem o campo das tecnologias intelectuais que são facilmente reproduzidas ou transferíveis e compartilhadas entre inúmeros indivíduos, aumentando consideravelmente o potencial de inteligência coletiva (LEVY, 1999).

Neste novo contexto, a sala de aula tradicional, que guarda identidade com a metáfora da transmissão/aquisição do conhecimento, ganha novos contornos. O arrojo das tecnologias educacionais associado ao gerenciamento de atividades guiadas pela participação, que priorizam a noção de conhecimento como construção e colaboração (PAIVA, 2010), remetem a práticas inovadoras, que rompem com a aula objetivista e buscam uma mudança de paradigma, apoiando-se em novas ferramentas, como os ambientes virtuais de aprendizagem (PAIVA, 2010).

Os ambientes virtuais de aprendizagem proporcionam ao estudante uma diversidade de ferramentas de comunicação e experiências desafiadoras, mais elaboradas e em redes colaborativas.

A atuação do professor, nesse contexto, deve superar uma visão reducionista das tecnologias digitais numa perspectiva meramente técnica, e centrar-se no acompanhamento e na gestão das aprendizagens, que se traduzem no incitamento às trocas de saberes, na mediação relacional e simbólica, na condução personalizada pelas rotas de aprendizagem, constituindo uma relação dialógica que leva em consideração as diferentes formas de aprender dos alunos (LEVY, 1999).

A modernização dos processos educativos, concebidos em um projeto de sustentabilidade humana, prevê o suporte do Estado para a efetivação de suas ações, abrangendo tanto a aquisição de computadores de última geração para estudantes e professores, quanto o apoio formativo para a otimização de seu uso.

Consolida-se assim, a educação com a visão da integralidade humana a qual prenuncia a gestão democrática, o planejamento e a construção coletiva como exercício fundamental, para que os profissionais e estudantes sejam favorecidos no desenvolvimento de práticas pedagógicas que ultrapassem o simples diálogo entre os saberes, provocando uma nova práxis do trabalho educativo e da reorganização dos processos de aprendizagens.

Outros fatores agregam-se a esse processo de construção da educação, entre eles a intersetorialidade e a participação estudantil. O entendimento de intersetorialidade surge pelo fato de a educação ser um compromisso de todos – governo, sociedade civil e comunidades pertencentes à ampla rede de instituições que circundam a escola. Portanto, requer ações coletivas e organizadas em função das aprendizagens e do reconhecimento da escola como espaço de referência da ação social e da construção de territórios educativos.

Já a participação estudantil diz respeito à importância democrática de garantir o direito dos estudantes de serem partícipes do processo educativo e da vida da comunidade. As deliberações da escola devem contar com a participação de seus estudantes, que são os sujeitos para os quais a escola organiza suas ações.

Como já enunciado, o entendimento de educação integral não se pode resumir a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola. Apesar de esse fator ser importante para a melhoria na qualidade da educação, não é só isso que dará conta de tal papel. Associados à proposta de ampliação de tempo, visamos, ainda, à ressignificação e ampliação de espaços e tempos escolares, de modo a oportunizar a aprendizagem do cidadão em suas múltiplas dimensões e na perspectiva da sustentabilidade humana, da cidadania, dos direitos humanos e do respeito à diversidade.

Verificando-se os aspectos legais que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seus artigos 34 e 87 prevê o aumento progressivo da jornada escolar para a jornada em tempo integral, conforme segue:

Art. 34 – A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

2º parágrafo: O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. [...]

Art. 87,§ 5º – Serão conjugados todos os esforços, objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Nesta mesma linha, temos, ainda, a recomendação do Plano Nacional de Educação, Lei n°10.172/2001, artigos 21 e 22, que apontam para a necessidade de educação integral e a Lei Orgânica do Distrito Federal, em seu artigo 221.

Somado a isso há o Decreto nº 33.329, de 10/11/2011, que regulamenta a Lei Federal nº 4.601, de 14 de julho de 2011, instituindo o Plano pela Superação da Extrema Pobreza, DF sem Miséria, que, em seu art. 43, apresenta a necessidade de implantação progressiva da educação integral nas regiões de vulnerabilidade social.

Só faz sentido pensarmos na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral em que a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. Mais que isso, é preciso que tal ação possa tornar a progressão do estudante no sistema de ensino exitosa.

Requer um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo; qualitativo porque essas horas não devem ser apenas suplementares, mas entendidas como todo o período escolar, uma oportunidade em que os conteúdos propostos devem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de aprendizagem e ensino.

Assim, essa concepção de educação integral para a SEDF, do ponto de vista da sua qualidade e, paulatinamente, de sua quantidade, deve ser referência em que as ações, em todas as instâncias e em todos os espaços educativos, sejam orientadoras do sistema.

2.1. Missão e Objetivos Institucionais

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal tem como missão:

- Proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes.

O cumprimento dessa missão requer a concretização dos seguintes objetivos institucionais da rede pública de ensino:

- Combater o analfabetismo, o abandono, a retenção, a evasão escolar e a distorção idade-série;
- Implementar a gestão democrática;
- Ampliar o atendimento em educação integral nas escolas da rede pública de ensino do DF;
- Assegurar a formação integral na perspectiva da cidadania, diversidade e sustentabilidade humana;
- Propiciar a prática dialógica entre os diversos segmentos da comunidade escolar e da sociedade civil;
- Assegurar processos participativos e democráticos que contribuam para a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, valorizando a diversidade;
- Assegurar aos sujeitos educativos o acesso às novas tecnologias como instrumentos de mediação da construção da aprendizagem.

3. SUJEITOS DO PROCESSO EDUCATIVO

Entendemos que a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do processo educativo. Entretanto, não é um universo separado do conjunto da sociedade, mas mantém particularidades históricas, sociais, culturais que a diferenciam de outras instituições. A educação não se dá apenas na escola, mas é importante destacar que nela ações sistematizadas de aprendizagens e de ensino têm centralidade, pela natureza de seus objetivos. A escola é um ambiente essencialmente educativo.

Mesmo reconhecendo a amplitude do trabalho educativo e da importância dos tantos sujeitos nele envolvidos, destacamos o professor, o estudante e o conjunto da comunidade educativa como centrais no processo pelo envolvimento direto para concretizar os objetivos destacados para a escola.

3.1. Profissionais da Educação

Gradativamente, o espaço escolar vai sofrendo as transformações necessárias à sua constituição como espaço verdadeiramente educativo, democrático e de exercício de cidadania. Espaço, portanto, que rompe com as amarras socioculturais que, historicamente, segregam seus diversos atores, de acordo com as atribuições de seus cargos, perpetuando a lógica colonialista de supervalorização do trabalho intelectual em detrimento do operacional (FREITAS, 2007).

Na perspectiva de desconstrução dessa lógica, há necessidade de repensar a organização do trabalho pedagógico e dos espaços e tempos da construção do conhecimento, transcendendo a formalização do currículo na sala de aula.

Esse é um aspecto relevante para uma nova configuração do espaço educativo em que a atuação dos profissionais materializa o princípio freireano da corporificação das palavras pelo exemplo, ou seja, a escola é locus em que a efetividade do ato educativo reside principalmente nas ações empreendidas, mais que nos discursos e nas teorias (FREIRE, 2003).

Em uma acepção mais ampla, a educação acontece em todos os campos da escola e em seu entorno e é protagonizada por todos aqueles que, intencionalmente, transformam sua rotina de trabalho em ação educativa.

Sob essa ótica, são considerados profissionais da educação todos os servidores envolvidos direta ou indiretamente nos processos educativos e de gestão da escola, independentemente de suas frentes de atuação. Os profissionais da educação são sujeitos fundamentais da ação educativa e, por isso, devem assumir o compromisso com a formação integral do estudante.

As relações estabelecidas entre os profissionais da educação e a comunidade, os estudantes e seus pares são determinantes para atingir os objetivos expressos no Projeto Político-Pedagógico da escola. Para tanto, é necessário repensar sempre a prática, que deve ser pautada por estudos continuados e pela auto avaliação, compreendendo a incompletude essencial que os constitui como seres humanos, percebendo-se como sujeitos transformadores, críticos, criativos e éticos.

É necessário, pois, considerando as determinações geradas pela diversidade de contextos de atuação, avançar na proposta de fortalecimento das carreiras da educação, evidenciando uma formação inicial e continuada de qualidade, de acordo com as novas demandas sociais e a valorização dos profissionais.

O desafio está em proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento do senso de pertencimento ao meio educacional, de modo que todos os profissionais da educação sintam-se igualmente competentes e comprometidos com as aprendizagens dos estudantes, motivados e valorizados socialmente.

3.2. Estudante

Na concepção de formação integral do ser humano que se propõe neste Projeto Político-Pedagógico, é preciso compreender a necessidade de oportunizar ao estudante ser autor de sua história, sujeito de direitos e deveres para que assuma uma postura responsável, ética, autônoma e solidária.

Para que o estudante compreenda seu papel, deve ser despertado seu desejo e curiosidade de aprender e manifestar uma atitude sociável de respeito aos outros. Deve ser capaz de realizar escolhas que tenham em conta a defesa da saúde, da qualidade de vida, da não violência e a preservação ambiental.

Nesse sentido, a formação deve caminhar para que os sujeitos tenham a capacidade de atuar com ética; possam conviver em sociedade e desenvolvam e sua capacidade de se autocompreender e compreender o mundo em que vivem, para nele agir como promotores da justiça social e ambiental.

Além disso, há que se pensar no desenvolvimento inclusivo, segundo o qual a ruptura com algumas representações sociais, fomentadoras da discriminação e do preconceito; o exercício da alteridade e da resiliência, acompanham transversalmente o processo de escolarização.

Em uma escola para todas e todos, as experiências acumuladas pelos estudantes, em seus contextos sócio históricos, devem ser consideradas, de modo a promover a significação da aprendizagem e o protagonismo individual e coletivo das forças que advém dos espaços além-muro, potencializando-as para a promoção e exercício da cidadania plena.

A efetiva participação das crianças e jovens nas instâncias gestoras da escola também se configura como instrumento de exercício democrático e cidadão. Materializado na figura do grêmio estudantil, o fórum apropriado para o protagonismo de crianças e jovens alia-se ao contexto da sala de aula, com vistas ao desenvolvimento político e social daqueles que serão as futuras lideranças do país.

As interfaces diversas entre educação, cultura, lazer, ciência e tecnologia deverão abarcar o universo escolar de modo a propiciar aos estudantes ambientes ótimos de aprendizagem, nos quais o respeito ao outro diferente de si, o senso de proteção às demais espécies, a convivência pacífica com a diversidade e, sobretudo, a autoestima são aprendidos e ensinados mediados pela corporeidade do exemplo.

3.3. Comunidade Escolar

A participação da comunidade escolar, no contexto da gestão democrática, diz respeito à corresponsabilidade pela gestão, pelas atividades pedagógicas e pelas aprendizagens dos estudantes e de todos os envolvidos no trabalho da escola de forma mais direta.

Consideramos que a comunidade escolar abrange o grupo das famílias e responsáveis pelos estudantes, professores, especialistas, servidores, pedagogos, gestores e os próprios estudantes. A comunidade escolar funciona como um sujeito coletivo.

É preciso que se fortaleça a ideia de que a escola, como espaço público, é de responsabilidade de todos e todas, devendo ser também espaço de mobilização em torno das ações que ali se desenvolvem, para que seja possível consolidar uma cultura, como a proposta por Mello & Silva (1993), quando destacam que:

- a percepção de que a escola pertence à comunidade – professores, diretores, estudantes e seus responsáveis – deve ser evidenciada;

- o interesse do público e do coletivo deve predominar sobre os interesses corporativos e clientelistas;

- os sujeitos participantes da comunidade escolar devem ter suas aprendizagens asseguradas;

- só a comunidade organizada poderá acompanhar e fiscalizar o trabalho escolar, cooperar para que a escola produza os resultados planejados e esperados.

Entendemos que a escola deve propiciar o desenvolvimento dessa cultura de participação da comunidade por meio de uma aproximação que supere a lógica de se integrar à escola apenas para receber os resultados numéricos das aprendizagens dos estudantes e busque tornar todos e todas parceiros dos processos decisórios da ação educativa na escola.

4. O Território como Espaço-Tempo de Educação e Ação

A discussão sobre território é fundamental para a implantação e o desenvolvimento de políticas e ações, sobretudo para a proposta educativa na perspectiva da cidadania, da inclusão, da formação integral e da sustentabilidade humana.

Nessa linha de raciocínio, território não é o palco onde acontece o enredo da vida. No território desenvolvem-se as relações sociais, inclusive no sentido de alterá-lo. As relações sociais – educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc. – compõem as dimensões territoriais. Por quê? Porque essas relações são interativas, complementares e não existem fora do território.

O território é, ao mesmo tempo, espaço geográfico e político, onde os sujeitos executam projetos de vida e organizam-se mediante as relações de classe. Enquanto a especulação urbana organiza o seu território homogeneamente para o lucro, dando ênfase a esta dimensão territorial, as classes populares organizam o território heterogeneamente para realização de sua existência, envolvendo todas as dimensões territoriais (BARROSO, 2011).

Políticas produzidas pelo e para o sistema de ensino devem ser cuidadosas em relação ao território, pois o território não é um dado neutro nem um ator passivo. [...] tem um papel ativo na formação da consciência. [...] não apenas revela o transcurso da história como indica a seus atores o modo de nele intervir de maneira consciente (SANTOS, 2000, p. 80).

É um grande desafio compreender e articular as ações da escola a partir dessa concepção de território. A ação de cada escola desenrola-se nas relações com as outras dimensões do território onde se localiza.

O território abriga conflitos, liberdades, dominações, resistências, práticas solidárias. As relações sociais, por sua variedade, criam tipos de territórios. A territorialidade é o conjunto de práticas e expressões do sujeito na relação com o seu meio. É no cotidiano que a territorialidade é tecida e engendrada.

No meio urbano, o cidadão mora em um lugar, trabalha em outro distante, desloca-se por longos e cansativos trechos, pouco desfruta de lazer onde reside. Afinal, quanto tempo passa um cidadão no local onde reside nos dias de hoje? A lógica é fragmentada e leva a uma territorialidade menos intensa, situação diversa do meio rural.

O Estado não tem contribuído, de forma exemplar, para mudar esta lógica. Mas há uma instituição que marca presença em quase todos os territórios: a escola pública. Cabe a ela, no cumprimento de sua função social, buscar conhecer, intervir e alterar o território no sentido de torná-lo cada vez mais humanizado.

Por isso, a "Escola do Lugar" é importante e indispensável. Como diz Brandão, é um símbolo para o "estatuto de reconhecida civilidade" que orgulha os moradores de um território.

Vencer esse desafio e planejar em função da territorialidade abre espaço para a transformação do quadro social mais amplo porque promove a intersetorialidade. Uma intersetorialidade que se efetive por um conjunto sistemático, planejado e contínuo de políticas e ações entre sociedade civil organizada, movimentos sociais e sindicais, instituições públicas, setores governamentais.

Assim, a SEDF avalia que os denominados Territórios de Vulnerabilidade Social (TEVS) necessitam de políticas intersetoriais realmente eficientes, eficazes e democráticas, até porque devem considerar seus moradores como sujeitos e não como tributários.

Atualmente, os TEVS foram definidos em relatório apresentado para a Política Nacional de Assistência Social em 2004, e ainda vigora. O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (DIEESE), em pesquisa patrocinada pela SEDEST, elaborou uma série de critérios para conceituar os Territórios e seus residentes. Os TEVS são áreas onde o conjunto de pessoas que ali reside apresenta, ao menos, uma das características abaixo:

I. Famílias que residem em domicílio com serviços de infraestrutura inadequados. Conforme definição do IBGE: são domicílios particulares permanentes, com abastecimento de água proveniente de poço, nascente ou outra forma, sem banheiro e sanitário ou com escoadouro ligado a fossa rudimentar, vala, rio, lago, mar ou outra forma; lixo queimado, enterrado ou jogado em terreno baldio ou logradouro, em rio, lago ou mar ou outro destino e mais de dois moradores por dormitório.

II. Família com renda per capita inferior a um quarto de salário mínimo.

III. Família com renda per capita inferior a meio salário mínimo, com pessoas de zero a 14 anos e responsável com menos de quatro anos de estudo.

IV. Família na qual há uma mulher chefe, sem cônjuge, analfabeta e com filhos menores de 15 anos.

V. Família na qual há uma pessoa com 16 anos ou mais desocupada (procurando trabalho) e com quatro ou menos anos de estudo.

VI. Família na qual há uma pessoa entre 10 e 15 anos que trabalhe.

VII. Família na qual há uma pessoa entre quatro e 14 anos de idade que não estude.

VIII. Família com renda per capita inferior a meio salário mínimo e com pessoas de 60 anos ou mais.

IX. Família com renda per capita inferior a meio salário mínimo e com uma pessoa com deficiência.

ÍNDICE DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO DF POR RA

Região Administrativa	Índice de Vulnerabilidade Social (%)	Região Administrativa	Índice de Vulnerabilidade Social (%)
Brasília	43,3	Recanto das Emas	54,4
Brazlândia	48,6	Riacho Fundo I	45,4
Candangolândia	36,4	Riacho Fundo II	44,3
Ceilândia	55,1	Samambaia	51,4
Estrutural	60,1	Santa Maria	48,6
Gama	48,3	São Sebastião	52,6
Guará	44,2	Sobradinho I	46,8
Itapoã	62,0	Sobradinho II	48,2

Fonte: DIEESE (2011)

TERRITÓRIOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO DF

TERRITÓRIOS	ÍNDICE DE VULNERABILIDADE SOCIAL (%)
Ceilândia - Chácara	**74,2**
Itapoã – Fazendinha	**72,1**
Ceilândia – QNM	**65,7**
Brasília – Varjão	**64,7**
Planaltina – Buritis	**63,9**
Estrutural	**60,1**
Samambaia – Norte Ímpar	**59,6**
Itapoã I e II	**59,4**
Itapoã – Condomínios	**58,7**
Brasília – Vila Telebrasília	**58,5**
São Sebastião – Residencial Oeste	**57,6**
Brazlândia – Setor Tradicional	**56,5**
Ceilândia – Setor O	**55,9**
Planaltina – Arapoanga	**55,6**
Recanto das Emas – Final até 5	**55,1**
Taguatinga – Areal	**54,7**
Santa Maria – Quadras acima de 10	**54,1**
Brazlândia – Vila São José	**54,0**

Santa Maria – Condomínio Porto Rico	**53,7**
Samambaia – Sul Ímpar	**53,3**
Ceilândia – QNP	**53,3**
São Sebastião	**53,2**
Planaltina – Condomínio Estância Mestre D'Armas	**53,0**
Recanto das Emas – Final 6 ou mais	**52,9**
Planaltina – Setor Tradicional	**52,8**
São Sebastião – Residencial Bosque	**52,8**
Paranoá	**52,6**
São Sebastião – São José	**52,5**
Brazlândia – Setor Veredas	**52,1**
Gama – Setor Central	**51,8**
Planaltina – Jardim Roriz	**51,4**
Gama – Oeste	**51,2**
Samambaia – Sul Par	**50,6**

Fonte: DIEESE (2011)

Diante dessa realidade socioeconômica, nossas políticas e ações carecem de estudo sobre esses dados no sentido de encontrar, junto às comunidades dos TEVs, soluções para seus problemas. As políticas ações educativas devem mobilizar os diversos setores do governo e da sociedade civil em busca de outros e possíveis caminhos, além de resgatar a ideia da territorialização: a educação ultrapassa as fronteiras da escola e articula espaços, servindo de referencial transformador da vida dos grupos sociais do território em que se situa.

A complexidade e disparidades da nossa rede pública acabam por gerar uma subdivisão dentro do universo das unidades escolares, as chamadas escolas da periferia. São as unidades fixadas nos bairros, setores, áreas distantes do centro ou dos círculos residenciais mais valorizados – geralmente nos TEVS - acomodando geralmente a população pobre. Em alguns países como França e Portugal, foram implementadas políticas educativas diferenciadas para estas zonas ou territórios.

Diante das disparidades que infringem o DF, é importante lançar essa ideia para uma avaliação compromissada, projetada e avaliada por todos os cidadãos que pensam o Distrito na indissociabilidade entre o presente e o futuro, sem esquecer as lições do passado.

A ideia de pensar a escola em seu território embasa-se no princípio de que as unidades escolares têm necessidades comuns, mas também possuem condições díspares e desiguais em termos de infraestrutura, experiência dos docentes, quantidade de estudantes por turma, estigmatização de certos grupos sociais, participação das famílias, vulnerabilidade à violência, necessidade de proteção social, entre outros fatores.

Ressalte-se que uma escola renovada necessariamente precisa inverter a organização, as relações e a lógica de uma escolarização marcada pela evasão, abandono, retenção, aos "mínimos escolares".

O território escolar cresce e amplia-se para o território educativo, porque a escola não pode ser vista como um obstáculo, mas como um recurso para transformação social. Nossa perspectiva é de pensar os TEVS como espaços de vida, a geografia onde se desdobram a existência humana. Uma escola renovada pode contribuir para a emergência de uma nova territorialidade, mais justa, solidária, alegre, amorosa.

5. Desafios e Perspectivas para a Educação no Distrito Federal

No contexto das transformações impostas pelo mundo atual, no que tange à modernização, à globalização, às novas tecnologias, às mudanças nas relações sociais, cabe questionar: o que significa, para as unidades escolares, ensinar e aprender? Qual o papel da educação na atualidade?Quais os desafios e perspectivas a serem enfrentados?

Essas são questões iniciais que se impõem diante do desafio de promover uma educação que exige para além do movimento, do desejo e da necessidade de aprender e transformar, uma postura ética, solidária, política e inclusiva.

Requer, também, que as relações humanas e sociais busquem novas formas de se constituírem, assim como a própria relação com o conhecimento precisa ser revisada diante das transformações que o mundo vem presenciando.

Dessa forma, destacam-se as palavras de Castiglioni (2011) sobre a necessidade de intervir no processo educativo diante das transformações, pois

[...] ignorar essas transformações que o mundo, em geral, a sociedade brasileira e a escola, em particular, têm vivenciado e, ainda, não refletir sobre elas nem procurar intervir nesses processos podem ser graves erros pedagógicos e de gestão e entraves reais ao avanço da escola e do processo de ensino-aprendizagem por ela desenvolvido (p. 3).

A educação brasileira tem obtido avanços significativos nas últimas décadas: o acesso ao ensino fundamental como um fato praticamente consumado, as políticas de educação inclusiva, a redução da taxa de analfabetismo e a democratização da gestão da escola.

Os indicadores da educação, entretanto, mostram que há muito por ser construído e reestruturado. Segundo o Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos (UNESCO, 2011), a taxa de repetência média para todas as séries do ensino fundamental na América Latina é de 4,4%. No Brasil, a taxa corresponde a 18,7%, a maior de todos os países da região. No Distrito Federal a taxa é de 18,12%, excluindo-se os 13,3% dos estudantes que são aprovados parcialmente, tendo que realizar dependência de disciplinas no ano subsequente.

Evidenciam-se, ainda, alguns desafios a serem enfrentados: ampliar a média de escolarização, combater as desigualdades de gênero, reduzir o índice de 32% de brasileiros, entre 15 e 64 anos de idade, concentrados na condição de analfabetos funcionais, sendo que 7% são analfabetos absolutos, segundo o Indicador de Alfabetização Funcional (INAF) 2 de 2009.

No contexto dos desafios e perspectivas para a educação pública no Distrito Federal é necessário compreender que pensar em políticas e ações para a rede pública de ensino do DF requer análise a partir dos dados da realidade existente. Servem de referência ao planejamento das ações os dados apresentados pelo Censo Escolar3 2011, dos quais destacamos os seguintes:

NÚMERO DE UNIDADES ESCOLARES POR CRE

CRE	NÚMERO DE ESCOLAS		
	URBANA	RURAL	TOTAL
Brazlândia	17	12	29
Ceilândia	88	-	88
Gama	43	7	50
Guará	25	-	25
Núcleo Bandeirante	30	3	33
Paranoá	17	13	30
Planaltina	42	23	65
Plano Piloto Piloto/Cruzeiro	105	-	105
Recanto das Emas	24	-	24
Samambaia	39	-	39
Santa Maria	25	-	25
São Sebastião	19	4	23
Sobradinho	35	11	46
Taguatinga	61	4	65
Escolas Técnicas	4	-	4
Novos CEI	4	-	4
TOTAL	**578**	**77**	**655**

EDUCAÇÃO INFANTIL
NÚMERO DE TURMAS E MATRÍCULAS EM 23/03/2011
TOTAL DF

TURNO		CRECHE				PRÉ-ESCOLA			TU	TOTAL
		Berçário	Maternal	Maternal II	Total	1º período	2º período	Total		
Matutino	T	2	4	20	**26**	259	412	**671**		**697**
	M	45	77	304	**426**	5516	9765	**15281**		**15707**
Vespertino	T	3	1	20	**24**	305	420	**725**		**749**
	M	45	33	351	**429**	6788	10471	**17259**		**17688**
Integral	T	2	12	17	**31**		2	**2**		**33**
	M	42	323	340	**705**	8	38	**46**		**751**
Total	T	**7**	**17**	**57**	**81**	**564**	**834**	**1398**		**1479**
	M	**132**	**433**	**995**	**1560**	**12312**	**20274**	**32586**		**34146**

Fonte: Censo Escolar 2011

ENSINO FUNDAMENTAL – 8 E 9 ANOS
NÚMERO DE TURMAS E MATRÍCULAS POR TURNO E SÉRIE/ANO DE ESCOLARIZAÇÃO EM 23/03/2011
TOTAL DF

TURNO	T/M	1º Ano	2º Ano/ 1ª Série	3º Ano/ 2ª Série	4º Ano/ 3ª Série	5º Ano/ 4ª Série	Séries Iniciais	6º Ano/ 5ª Série	7º Ano/ 6ª Série	8º Ano/ 7ª Série	9º Ano/ 8ª Série	Séries Finais	Multise-riada	TOTAL
Matutino	T	640	648	776	656	649	3369	687	403	712	524	2326	22	5717
	M	14106	15196	18912	18252	18570	85036	20120	15636	19087	19235	74078		159114
Vespertino	T	638	667	777	642	608	3332	771	603	358	283	2015	3	5350
	M	15137	16430	19558	17941	17149	86215	23456	22155	13379	10194	69184		155399
Integral	T	3	3	3	1	5	15	7	9	4	2	22		37
	M	65	85	85	33	89	357	147	259	80	56	542		899
Total	T	1281	1318	1556	1299	1262	6716	1465	1015	1074	809	4363	25	11104
	M	29308	31711	38555	36226	35808	171608	43723	38050	32546	29485	143804		315412

Fonte: Censo Escolar (2011)

ENSINO MÉDIO
NÚMERO DE TURMAS E MATRÍCULAS POR TURNO E SÉRIE/ANO DE ESCOLARIZAÇÃO EM 23/03/2011 - TOTAL DF

TURNO		Ensino Médio				TOTAL
		1ª Série	2ª Série	3ª Serie	Correção de Fluxo	
Matutino	**TURMAS**	355	462	364	**16**	**1197**
	MATRÍCULAS	14092	17593	13651	**600**	**45936**
Vespertino	**TURMAS**	526	96	43	**18**	**683**
	MATRÍCULAS	20188	3485	1360	**576**	**25609**
Noturno	**TURMAS**	101	88	96	**3**	**288**
	MATRÍCULAS	4233	3368	3535	**83**	**11219**
Integral	**TURMAS**	**5**	**4**	**3**	**0**	**12**
	MATRÍCULAS	**199**	**133**	**107**	**0**	**439**
Total	**TURMAS**	**987**	**650**	**506**	**37**	**2180**
	MATRÍCULAS	**38712**	**24579**	**18.653**	**1259**	**83203**

MATRÍCULAS DA EJA DO 2º SEMESTRE DE 2011
POR SEGMENTO, TURNO E CRE

TURNO	Turma/ Matrícula	ENSINO FUNDAMENTAL										ENSINO MÉDIO				TOTAL
		1º Segmento					2º Segmento					3º Segmento				
		1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa	Total	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa	Total	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	Total	
Matutino	Turma	6	4	7	5	22	9	9	9	7	34	7	7	6	20	76
	Matrícula	41	37	71	52	201	278	290	298	180	1046	377	266	243	886	2133
Vespertino	Turma	8	6	6	7	27	14	13	15	13	55	12	10	10	32	114
	Matrícula	71	58	71	98	298	664	543	612	474	2293	634	345	236	1215	3806
Integral	Turma	65	58	62	62	247	111	112	122	130	475	177	147	146	470	1192
	Matrícula	1622	1377	1723	1905	6627	5394	5164	5707	5712	21977	9697	7133	6458	23288	51892
Total	Turma	79	68	75	74	296	134	134	146	150	564	196	164	162	522	1382
	Matrícula	1734	1472	1865	2055	7126	6336	5997	6617	6366	25316	10708	7744	6937	25389	57831

Fonte: Censo Escolar (2011)

NÚMERO DE ESCOLAS RURAIS, TURMAS E ESTUDANTES POR CRE

CRE	NÚMEROS		
	ESCOLAS	TURMAS	ESTUDANTES
Brazlândia	12	190	4.849
Gama	7	88	2.155
Núcleo Bandeirante	3	24	586
Paranoá	13	139	3.294
Planaltina	23	185	3.936
São Sebastião	4	40	903
Sobradinho	11	119	2.550
Taguatinga	4	23	506
TOTAL	**77**	**808**	**18.779**

As CRE de Ceilândia, Guará, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia e Santa Maria, não possuem escolas rurais.

Análise dos Dados Estruturais e Pedagógicos, desafios, projeções e perspectivas para o Sistema Público de Ensino do Distrito Federal

Ao fazer uma análise dos dados, podemos compreender a estrutura da rede pública de ensino do DF e perceber melhor a organização estrutural, a distribuição dos estudantes de acordo com as etapas modalidades, a organização das unidades escolares em torno de Coordenações Regionais de Ensino (CRE). Contudo, ao detalhar cuidadosamente os dados oriundos do censo escolar de 2011, e realizar o cruzamento desses com outras estatísticas disponíveis (IBGE, INEP, MEC, SAEB), conseguimos compreender melhor os desafios, disparidades e perspectivas a serem enfrentados por meio de políticas públicas consistentes e duradouras que serão detalhadas no capítulo a seguir.

Desafio 1: Ampliação do acesso às Creches

Atualmente, segundo os próprios dados do Censo Escolar 2011 da SEDF, o atendimento a crianças em creches (0 a 3 anos) no período informado foi de apenas 1560 estudantes. Contudo, quando comparamos esses dados com os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar, percebemos grande disparidade entre a capacidade atual de atendimento e a população com idade escolar para esta etapa

População em Idade Escolar	0 a 3 anos
Distrito Federal (2010)	149.876
Região Centro-oeste (2010)	841.050
Brasil (2010)	10.925.893

Fonte: IBGE

Desafio 02 – Universalização do atendimento em pré-escola (1º e 2º Períodos).

Ao refletir a respeito dos dados de atendimento de crianças em turmas de pré-escola (1º e 2º Períodos) não podemos negar que os esforços empreendidos da última década conseguiram ampliar o acesso de estudantes em idade pré-escolar, contudo, ao compararmos os dados internos da SEDF às pesquisas realizadas pelo IBGE, percebemos mais um grande desafio para o Sistema de Ensino do Distrito Federal.

De acordo com os dados expostos na tabela 02, atualmente a rede pública de Ensino do DF atente em turmas de pré-escola 34.146 estudantes. No entanto, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresenta como público com idade escolar entre 4 e 6 anos o seguinte quantitativo:

População em Idade Escolar	4 a 6 anos
Distrito Federal (2010)	118.018

Se entendermos que a faixa de 4 a 6 anos compreende o 1º e o 2º períodos da Educação infantil e o 1º ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), teremos, segundo o Censo Escolar (2011), o total de 61.894 estudantes matriculados. Comparando com os dados do IBGE (2010) verificamos uma disparidade de 56.124 crianças em idade escolar para matrícula na pré-escola ou no 1º ano do BIA.

Desafio 03 – Ampliar a oferta de Ensino Médio Regular Noturno

A análise estatística das informações referentes a matrículas iniciais no Ensino Médio Regular Noturno aponta para a necessidade de construção de políticas públicas de ampliação da oferta do ensino médio regular noturno, já que conforme dados presentes na Tabela 04, das 83.203 matrículas no EM regular, apenas 11.219 são para o turno noturno, ou seja, 13,48%. Quando comparamos com a média da região Centro-Oeste e do Brasil, compreendemos melhor esse desafio:

Alunos no turno noturno (%)	Ensino Médio
Distrito Federal (2010)	13,48%
Região Centro-oeste (2010)	30,10%
Brasil (2010)	34,70%
Fonte: MEC/INEP	

Desafio 04 – Declarar o Distrito Federal território alfabetizado.

Ao analisarmos a taxa de analfabetismo no Distrito Federal, a partir dos Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010, estes divulgados pelo IBGE em 16 de novembro de 2011, podemos perceber que estamos abaixo da média nacional (9,6%). O índice de analfabetismo no Distrito Federal é de 3,5%, o que corresponde a 68.114 pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever.

Nesse sentido, é necessária a construção de políticas públicas intersetoriais eficazes na busca por assegurar o direito à educação dessas pessoas jovens, adultas e idosas que ainda não estão alfabetizadas.

Pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever - 2010		
	Total	Taxa
Brasil	13.933.173	9,6%
Distrito Federal	68.114	3,5%

Fonte: Indicadores sociais municipais - Censo Demográfico 2010

Desafio 05 – Enfrentar a evasão, repetência e Distorção Idade-Série nos Ensinos Fundamental e Médio.

Antes de analisarmos os dados referentes à evasão, repetência e distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio relativos à rede pública de ensino do DF, cabe pontuar que o DF tem obtido no SAEB resultados acima da média do Brasil e da região Centro Oeste, conforme podemos observar na tabela abaixo:

	4º/5º EF Port.	4º/5º EF **Mat.**	**8º/9º** EF Port.	**8º/9º** EF **Mat.**	**3º EM - Port**	**3º EM – Mat.**
D.F (2009)	52,80%	52,10%	34,70%	22,60%	38,40%	17,70%
Centro-oeste (2009)	40,20%	36,20%	27,80%	15,60%	29,50%	10,40%
Brasil (2009)	34,20%	32,60%	26,30%	14,80%	28,90%	11,00%

Fonte: SAEB/INEP

Contudo, ao comparar os dados das avaliações externas (neste caso o SAEB/MEC) com os dados oriundos do Censo Escolar de 2011, percebemos que as taxas de repetência, abandono e aprovação parcial ainda são elevadas, em alguns casos superando a média nacional.

Ensino Fundamental – Anos Finais

Movimentação		6º / 5ª		7º / 6ª		8º / 7ª		9º / 8ª	
Matrícula Inicial		43.069		35.340		29.325		26.856	
Transferidos		5.570		4.036		3.135		2.830	
Admitidos		4.516		3.429		2.606		2.269	
Óbito		5		9		10		7	
Matr. Final	Aprovados s/dep.	25.372	60,72%	35.340	63,30%	18.731	64,84%	21.247	80,50%
	Aprovados c/dep.	5.986	14,33%	4.036	16,69%	5.392	18,67%	-	0,00%
	Reprovados	9.062	21,69%	3.429	17,64%	4.178	14,46%	4.508	17,08%
	Abandono	1.367	3,27%	9	2,37%	585	2,03%	638	2,42%
	Total	41,787	100,00%	35.340	100,00%	28.886	100,00%	26.393	100,00%

Movimentação		Total Geral					
		Diurno		Noturno		Total	
Matrícula Inicial		134.492		98		134.590	
Transferidos		15.553		18		15.571	
Admitidos		12.803		17		12.820	
Óbito		31		-		31	
Matr. Final	Aprovados sem dep.	87.321	66,30%	22	22,68%	87.343	66,26%
	Aprovados com dep.	17.172	13,04%	4	4,12%	17.176	13,03%
	Reprovados	23.854	18,11%	24	24,74%	23.878	18,12%
	Abandono	3.365	2,55%	47	48,45%	3.412	2,59%
	Total	131.712	100,00%	97	100,00%	131.809	100,00%

Ensino Médio

Movimentação		1º		2º		3º		Correção de Fluxo	
Matrícula Inicial		38.119		23.755		17.779		4.791	
Transferidos		6.676		3.610		2.589		532	
Admitidos		3.843		2.409		1.750		241	
Óbito		10		5		4		-	
Matr. Final	Aprovados s/dep.	13.769	39,03%	11.663	51,72%	13.458	79,46%	2.373	52,73%
	Aprovados c/dep.	7.081	20,07%	5.173	22,94%	-	0,00%	-	0,00%
	Reprovados	9.636	27,32%	3.893	17,26%	1.352	13,89%	466	10,36%
	Abandono	4.790	13,58%	1.820	8,07%	1.126	6.65%	887	19,71%
	Total	35.276	100,00%	22.549	100,00%	12.936	100,00%	4.500	82,80%

Movimentação		Total Geral					
		Diurno		Noturno		Total	
Matrícula Inicial		71.648		12.796		84.444	
Transferidos		10,693		2.714		13.407	
Admitidos		5.706		2.537		8.243	
Óbito		16		3		19	
Matr. Final	Aprovados sem dep.	35.693	53,58%	5.570	44,15%	41.263	52,06%
	Aprovados com dep.	11.119	16,68%	1.135	9,00%	12.254	15,46%
	Reprovados	14.061	21,10%	2.286	18,12%	16.347	20,62%
	Abandono	5.056	7,59%	3.567	28,27%	8.623	10,88%
	Total	66.645	98,93%	12.616	99,54%	79.261	99.02%

Taxa de Abandono: a análise estatística a respeito de evasão no DF aponta para uma média de 2.55% no Ensino Fundamental e de 10.88% no Ensino Médio segundo dados do Censo Escolar 2011.

Taxa de Repetência: os dados referentes à repetência apontam para a necessidade de construir estratégias e políticas que busquem a redução das taxas de reprovação média no Sistema Público de Ensino do DF, uma vez que a repetência média nos anos finais do Ensino Fundamental Anos Finais é de 18,12% e de 20,62% no Ensino Médio. É importante ressaltar que a taxa média de repetência contribui para a problemática da distorção idade-série.

Aprovação Parcial: Além das questões relacionadas ao abandono e a reprovação, o fluxo escolar dos estudantes também é influenciado pela Aprovação Parcial, que atualmente gira em torno de 13.03% no Ensino Fundamental e de 16.46% no Ensino Médio.

Distorção Idade-Série: Os dados relativos à distorção idade/série no Ensino Fundamental apontam para a existência de 69.842 estudantes em situação de distorção. Outro dado relevante relacionado a essa problemática mostra-nos o problema de fluxo no Ensino Médio. No ano letivo de 2011, segundo o Censo Escolar, 38.119 estudantes matricularam-se no 1º ano dessa modalidade. Já no 3º ano do EM, houve apenas 17.779 matrículas.

Por fim, acreditamos que os desafios serão superados, e as perspectivas concretizadas por meio de Políticas Públicas e ações comprometidas com a construção de uma educação pública com qualidade social para todo o conjunto da população do Distrito Federal.

6. PROPOSTAS E AÇÕES

Este Projeto Político-Pedagógico é uma ferramenta de planejamento, orientação e construção de diretrizes da rede pública de ensino do DF e, como tal, requer que as políticas e ações propostas sejam referência para o trabalho a ser desenvolvido em todas as instâncias. Devido a sua dinamicidade, requer uma avaliação/reestruturação a partir de novas ações que devem ser implantadas a partir dos estudos e discussões.

Pensar em propostas e ações para a rede pública de ensino do DF requer entender que, como afirma Canário (2005), não é possível adivinhar ou prever o que o futuro reserva para a escola. Tal incerteza nos obriga a agir estrategicamente hoje, para que o devir seja resultado de trabalho e escolhas e não (in)consequência das vicissitudes.

A escola ergueu-se sob o pressuposto de transformar crianças e jovens em estudantes. A escola que queremos adota outro procedimento: contribuir para transformação de estudantes em sujeitos de direitos. Para tanto, a SEDF, estrategicamente, não postula a lógica das reformas, tão em voga desde os anos 1990, mas propõe, para a rede, a lógica das inovações. Qual a diferença?

Partimos do fato de que as mudanças em larga escala não produziram resultados totalmente favoráveis para as populações que frequentam as escolas públicas. Reconhecemos que o acesso foi ampliado, mas admitimos que a qualidade social almejada ainda precisa ser alcançada democraticamente, ou seja, para todos.

Então, se as reformas não tiveram sucesso quanto ao escopo das transformações sociais, as inovações parecem ser a via que poderemos trilhar para realizar mudanças reais e não apenas potenciais. As mudanças somente se tornam efetivas quando produzidas, materializadas e/ou incorporadas pelas escolas.

Acreditamos que as inovações que ora apresentamos partem de alguns pressupostos que são, para a rede pública de ensino do DF, linhas referenciais para o desenvolvimento da ação:

- Valorizar e dar visibilidade às iniciativas das escolas e das Coordenações Regionais de Ensino.

- Reforçar a autonomia e a liberdade das escolas na elaboração dos seus Projetos Político-Pedagógicos, em consonância com o PPP da rede.

- Incorporar a elaboração e a implantação das inovações como espaço/tempo de aprendizagens coletivas, a partir de experiências piloto referentes a cada uma das etapas e modalidades.

- Reconhecer que temos um "sistema escolar" onde coexistem o comum de toda a rede e o singular de cada instituição.

- Identificar e apoiar instituições que necessitam de maiores aportes por parte do poder público, indo ao encontro da concepção apresentada no já citado Plano DF Sem Miséria que, ao reconhecer a existência de territórios de vulnerabilidade social, indica que as demandas são desiguais, inclusive para equipamentos públicos como escolas.

- Compreender e participar das inovações como processos de conflitos, negociações e consensos, elaborados com todos os envolvidos, para a produção de novos e promissores resultados.

Assim, a SEDF anuncia proposições que têm sua origem em discussões coletivas, plenárias, seminários, fóruns e dialogam com o contexto institucional das CRE e escolas. São iniciativas que pretendem ter impacto positivo no cotidiano escolar, reverberando na vida dos que delas participarem.

Assim, elencamos e apresentamos políticas públicas a partir do envolvimento governamental em dois grandes blocos: Políticas Públicas Intersetoriais – quando envolvem outras instâncias do governo, dos movimentos sociais e da sociedade civil; e Políticas Públicas Intrassetoriais5 – quando exigem o envolvimento dos diversos setores da SEDF.

6.1. Políticas Intersetoriais

- Política de Educação de Jovens e Adultos: implementação do Programa DF Alfabetizado, retomada da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do DF e ampliação da oferta de EJA na rede pública;
- Política de ampliação das escolas que ofertam jornada em tempo integral;
- Política de proteção integral à educação da primeira infância;
- Política de promoção, defesa e garantia de direitos;
- Política de enfrentamento ao uso indevido de drogas;
- Política de atendimento à escolarização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas;
- Política pública de educação em diversidade étnico-racial, do campo, de gênero e sexualidade;
- Política de oferta de gêneros alimentícios adquiridos via programa de agricultura familiar.
- Política de ampliação da oferta de formação inicial e continuada para profissionais da carreira magistério e da carreira assistência à educação em parceria com programas de formação (UnB/MEC/IFB);
- Política de promoção da saúde e de readaptação de servidores da carreira assistência à educação e da carreira magistério.

6.2. Políticas Intrassetoriais

- Política de enfrentamento à retenção, ao abandono e à evasão: Programa de correção da distorção idade/série para o ensino fundamental e para o ensino médio.
- Política de ampliação do ensino médio integrado e regular noturno;
- Elaboração de orientações pedagógicas para educação básica;
- Reelaboração do currículo da educação básica;
- Política de ampliação da oferta de vagas na Educação infantil na perspectiva da universalização da pré-escola e ampliação da creche;
- Política de alfabetização de todas as crianças no Bloco Inicial de alfabetização - BIA;

- Política de implementação dos ciclos no ensino fundamental (4º e 5º anos).
- Política de implementação de educação do campo para as escolas localizadas nas áreas rurais e/ou que atendam a população rural.
- Política de inclusão gradual da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, com foco nas turmas de Distorção idade-série.
- Política de atendimento aos estudantes com Transtornos Funcionais.
- Política de reorientação pedagógica dos Centros de educação básica na modalidade de educação especial.
- Política de reorientação pedagógica para as escolas de natureza especial;
- Política de implementação da Gestão Democrática.
- Política de Implantação do Plano Distrital do Livro e da Leitura (PDLL)
- Política de substituição dos programas terceirizados por programas e ações desenvolvidas pela própria rede.
- Política de implementação do Plano de Convivência Escolar.
- Política de modernização das unidades educacionais por meio da aquisição de aparato tecnológico que atenda à comunidade escolar.
- Política de ampliação e qualificação da alimentação escolar.

Tanto as políticas intersetoriais como as intrassetoriais estarão em constante revisão diante das necessidades surgidas e serão desenvolvidas por toda a rede de ensino, entretanto, na perspectiva apresentada de superar a lógica de que as grandes mudanças devem acontecer todas ao mesmo tempo e em todos os lugares, consideramos a territorialidade como um ponto de partida para implementação de diversas de nossas ações.

7. ÁREAS QUE PERPASSAM AS ETAPAS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EDUCAÇÃO INTEGRAL, EM DIREITOS HUMANOS, EM DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO ESCOLAR

A educação que se pensa para o nosso tempo assume o compromisso de promover a formação integral e integrada do ser humano, focada não só nas exigências do mercado de trabalho, mas também na construção de valores e atitudes capazes de gerar uma transformação positiva na realidade social.

Nesse contexto, a SEDF elencou, fundamentada na cidadania, diversidade e sustentabilidade humana, as áreas que perpassam as etapas e modalidades da Educação Básica: Educação Integral, Educação em Direitos Humanos, Educação em Diversidade e Educação Física e Desporto Escolar.

7.1. Educação Integral

A proposta de educação integral não pode ser compreendida simplesmente como ampliação do tempo de permanência do estudante na escola. Apesar de o tempo ser um fator fundamental para a melhoria da qualidade, outros elementos como espaços formais e informais de educação e a articulação entre os diferentes saberes são relevantes e devem ser considerados na definição do termo integral.

A educação integral, que tem como pretensão permear todo este Projeto Político-Pedagógico, surge segundo a concepção de educação adotada pela SEDF, conforme a percepção multidimensional do ser humano, reconhecendo que os sujeitos constituem-se a partir de sua integralidade afetiva, cognitiva, física, social, histórica, ética, estética, considerando sempre a perspectiva das relações humanas.

Em consonância com as concepções de educação integral, na perspectiva de ampliação de tempos e espaços educacionais, reafirmamos a importância de que a cultura, as artes e os esportes devem ser fomentados no itinerário escolar. Porém, ao reconhecer a necessidade da construção de uma nova identidade para a escola pública, buscamos um novo formato para essa escola, com o papel sociointegrador, valorizando os saberes que os sujeitos produzem ao longo da vida.

Nessa perspectiva, a educação integral perpassa todas as etapas e modalidades da educação básica, valorizando o diálogo entre os saberes formais e os saberes socialmente construídos para que juntos adquiram sentido e sirvam como agente de mudança do ser e da sociedade em que ele está inserido. Não deixamos de reconhecer que a sociedade contemporânea passa por profundas mudanças comportamentais, estruturais e tecnológicas, tornando-se mais complexa, e tal fato exige uma mudança na formação dos estudantes. Nesse contexto, entendemos que a educação assume função para além de escolarizar, visando à formação humana em suas múltiplas dimensões, pressupondo experiências compartilhadas com reciprocidade de interesses e cooperação. A implementação da ampliação do tempo escolar esbarra em desafios, uma vez que as escolas do DF, em sua ampla maioria, não foram construídas na perspectiva de ofertar esse modelo de educação. Por meio da construção e disponibilização de espaços com condições adequadas de aprendizagem e ações de ampliação de tempos e oportunidades educacionais, sociais, culturais, esportivas e de lazer, esperamos reduzir a evasão e a reprovação escolar e, consequentemente, promover a elevação dos índices de aprendizagem dos estudantes.

Assim, visando ao aumento qualitativo do tempo de permanência do estudante nas escolas, sugerimos:

- Ampliação do atendimento de educação em tempo integral, de modo gradativo, de acordo com a construção ou reforma de escolas. · Reestruturação física e disponibilização de pessoal para as escolas que aderiram à educação em tempo integral.

Além dessas propostas, o acompanhamento pedagógico das escolas com ampliação de tempo e os estudos de aprofundamento conceitual sobre essa temática deverão ser linhas balizadoras das ações previstas por esta Coordenação.

7.2. Educação em Direitos Humanos: Promoção, Defesa, Garantia de Direitos

A história da modernidade sofreu uma profunda cisão com o término da Segunda Guerra Mundial (1945), ao ponto em que muitos teóricos caracterizam estes novos tempos como pós-modernidade ou modernidade tardia.

O fato é que esse momento representou a culminância da Crise da Ordem Burguesa, movimento que questionou o status quo ao tempo em que propôs algo novo. Trata-se de um passado que não mais queremos e de um futuro que ainda não sabemos bem o que será. Numa concepção marxista, a proximidade das grandes sínteses acentuam as antíteses.

A discussão dos direitos humanos ganhou novo fôlego, no sentido de consolidar o ideal humanitário iluminista, ao mesmo tempo em que representou uma frenagem nos excessos individualistas burgueses desse discurso.

Houve momentos em que os direitos humanos foram associados, por interesses escusos, discussões simplistas e rasas, à proteção de criminosos, quando, de fato, todos temos trabalhado pela construção de um mundo mais justo, mais humano, mais solidário e responsável. Portanto, somos todos defensores dessa bandeira.

Fácil apedrejar aqueles que os meios de comunicação de massa recortam de seus contextos e nos apresentam na feição da "monstruosidade" – conceito construído no século XIX, conforme demonstrou Foucault (2010). Fácil explicar tais casos como decorrentes de uma (pre)disposição do sujeito, quando, de fato, há todo um contexto que não vem com o recorte: de um tempo confuso, de um Estado ausente. Difícil quando esta pessoa recortada é alguém de nosso convívio e afeto, pois, conhecedores que somos dos contextos que emolduram os sujeitos, percebemos que, como disse o poeta Chico Buarque de Holanda, "a dor da gente não sai no jornal" 6.

Outra questão com a qual precisamos dialogar é a mensagem imposta de que a discussão dos direitos humanos se dá no sentido de justificar os erros dos que os cometem. Muito pelo contrário. Dá-se no sentido de explicá-los de forma a evitá-los em nós e nos outros.

Essa discussão surgiu no bojo de um tempo em que tínhamos tudo para desacreditar da humanidade. Foi uma tentativa de resgate do que há de melhor no humano, sem a ingenuidade de desconsiderar suas limitações. Surgiu como uma profunda crença na humanidade e em função da desidealização do ser humano. É em nome dessas limitações que precisamos levantar a bandeira da defesa de direitos para todos – tanto os que são vistos como vítimas quanto os que são vistos como algozes –, apenas com o cuidado de ajudar a pensar o que leva os supostos algozes a esses processos.

Trata-se da discussão de perceber, reconhecer, considerar o outro, ainda mais se este se mostra fragilizado. E esta não é, ao contrário do que muito se pensa, uma discussão pelo outro apenas. É um caminho possível para a continuidade da espécie humana. Ao fazermos pelo que se encontra em condição de maior vulnerabilidade, estamos fazendo pela espécie à qual pertencemos e garantindo a sua continuidade. A nossa continuidade. É a certeza de que o meio ambiente começa dentro da gente, perpassa pela convivência social e continua para além do ser humano.

A Coordenação de Educação em Direitos Humanos trabalha em três linhas de ação: a da educação "em e para" os direitos humanos; a da educação ambiental para o desenvolvimento sustentável e a do acompanhamento da escolarização das crianças em contexto de risco e dos adolescentes autores de ato infracional, submetidos a medidas protetivas e socioeducativas, respectivamente.

O cenário encontrado na rede pública de ensino é semelhante ao do mundo em que vivemos: por um lado, há casos de sujeitos cujos direitos fundamentais e básicos foram/são violados e preciosas iniciativas de defesa e de promoção dos direitos humanos; por outro, também há, na rede, carência de uma discussão sistematizada sobre as três linhas de ação da Coordenação de Educação em Direitos Humanos.

Ao contrário do que defende o senso comum, estudos no mundo inteiro vêm demonstrando que, quando devidamente acompanhados, sujeitos em contexto de vulnerabilidade respondem positivamente aos processos de (re)socialização. Contudo, apesar de iniciativas que vêm sendo desenvolvidas por vários setores da sociedade civil e do próprio Estado, ainda percebemos um desconhecimento e um descumprimento dos indicadores que vêm sendo propostos pelos múltiplos órgãos e setores que compõem a rede de proteção social.

Questionada quanto ao que seria dos nossos jovens, ainda na década de 1950, Hanna Arendt, cientista política e filósofa alemã respondeu: "o que nós ensinarmos a eles". Obviamente, Arendt reconhecia a autonomia do sujeito-criança e do sujeito-jovem ante os caminhos que o mundo lhes propõe, mas reconhecia também que entregar o mundo às crianças e aos jovens sem lhes apresentar a rede de significados que os precede seria entregá-los ao abandono (ARENDT, 2001).

Almejamos, assim, promover, com auxílio de toda a rede, a construção de uma política intersetorial de educação "em e para" os direitos humanos, para o desenvolvimento sustentável e para uma socialização saudável. O que se dará, de acordo com a nossa compreensão, pela:

- Implementação de uma política pública intersetorial para o atendimento escolar de crianças em situação de medidas de proteção, adolescentes e ou jovens em situação de medidas socioeducativas e adultos que se encontram em cumprimento de pena nas prisões.
- Fomentação da formação continuada da comunidade escolar do Distrito Federal no que tange às temáticas de educação "em e para" os direitos humanos, de desenvolvimento sustentável e de socioeducação.
- Oferta de suporte e apoio à comunidade escolar do DF, relativamente a possíveis dificuldades e desafios apresentados pelo cotidiano das relações sociais que se estabelecem no ambiente escolar.
- Elaboração e divulgação de orientações pedagógicas que auxiliem a comunidade escolar no enfrentamento dos desafios gerados no cotidiano escolar.

Ao entendermos a educação "em e para" os direitos humanos como caminho privilegiado para a manutenção da espécie humana, considerando nossa crença no humano e ante o contexto que se apresenta e as possibilidades infinitas de sua (re)socialização, percebemos e defendemos a emergência e importância dessa discussão para a rede.

7.3. Educação em Diversidade

O conceito da diversidade cultural é sustentado pela UNESCO e respaldado por sua Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, de 02 de novembro de 2001, que considera essa diversidade como "o patrimônio comum da humanidade e que deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações futuras" (UNESCO, 2002, art.1).

Atualmente, esse conceito ganhou amplitude e passou a ser utilizado por diversos setores, entre eles o da educação. O conceito de diversidade cultural é de grande importância, pois garante aos países que ratificarem a Convenção de 2005, sobre a proteção e a promoção da diversidade de conteúdos culturais e expressões artísticas, o resguardo de seu direito de produzir políticas baseadas na identidade de um povo.

O Distrito Federal, por entender a importância do trato da diversidade na educação e, principalmente, a étnico-racial, prevista tanto no artigo 26-A da LDB, quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, coloca em voga questões que nortearão o trabalho na rede.

Para tanto, partimos de alguns questionamentos cruciais para o debate: Os profissionais da educação compreendem o significado da diversidade no contexto escolar? O conceito de diversidade está incorporado às práticas pedagógicas das escolas e integra o currículo? As questões da diversidade estão presentes no cotidiano da sala de aula ou aparecem apenas em momentos comemorativos e/ou em algum projeto pontual?

A diversidade constitui-se como um conjunto heterogêneo e dinâmico de concepções e atitudes relativas às diferenças, sejam elas de origem étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, religiosa, das condições físicas e/ou mentais de cada indivíduo ou do pertencimento aos vários contextos socioculturais. Trata-se, portanto, de realidade complexa, resultante de fatores objetivos e subjetivos relacionados aos sujeitos e às interações produzidas nas relações sociais.

Por conseguinte, a diversidade é norma da espécie humana. As discriminações de gênero, étnico-racial, por orientação sexual, aquelas relacionadas às pessoas que moram no campo são produzidas e reproduzidas em todos os espaços sociais. A escola é um deles, haja vista ser o segundo espaço social frequentado pelos estudantes.

Para o trabalho com as temáticas da diversidade, foi constituída a Coordenação de Educação em Diversidade (CEDIV) cujo objetivo geral é promover a inclusão e a permanência educacional de grupos sociais historicamente excluídos, por meio da execução das políticas educacionais voltadas ao respeito e à aceitação das diferenças.

Quando as diferenças são negadas, surgem as violações de direitos, inclusive o do acesso à educação integral. A educação deve se constituir como um processo de respeito e aceitação das diferenças. Sendo aceitas, as diferenças contribuem para fazer com que o espaço educativo seja acolhedor, de agregação e de qualificação do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Quando isso não ocorre, surgem conflitos que, relacionados à discriminação étnico-racial, de gênero, de sexo e de localização, encontram-se imbricados e exigem elaborações e intervenções conjuntas, resguardadas algumas situações em que se acentuam as especificidades de cada uma das questões.

Sendo assim, acreditamos na necessidade de um trabalho relacionado aos fenômenos sociais geradores de exclusão educacional, de forma articulada, tanto interna, com os diversos setores da SEDF, quanto externamente, com outros órgãos e secretarias.

O trabalho da Coordenação é pautado na perspectiva da implementação do artigo 26-A da LDB, da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, na promoção da inclusão social, do acesso à escola e da permanência com dignidade de todas as identidades de gênero e orientação sexual, na elaboração de propostas de implementação da educação do campo em suas dimensões política, econômica, cognitiva e cultural e no fomento das temáticas da diversidade nos programas e projetos especiais, federais e distritais, na rede pública de ensino do DF. Pauta-se, ainda, no estabelecimento de uma Política Pública de Estado, em que todos possam se ver e se reconhecer como sujeitos de direito, com voz ativa no ambiente escolar, nas comunidades em que as escolas estão inseridas e na vida social do país. Para tanto, estabeleceram-se como principais metas as seguintes:

- Realizar diagnóstico, no decorrer do ano de 2012, levantando dados e expectativas a respeito das temáticas de diversidade nas escolas e dos profissionais que já trabalham ou não nessa perspectiva, tendo como fim a elaboração de política pública de educação em diversidade no DF.

- Promover discussões, debates e reflexões acerca das premissas da educação em diversidade junto à rede de ensino do DF, principalmente no âmbito das escolas que ainda não incorporaram o respeito às diferenças.

- Desencadear processos de formação continuada dos profissionais de educação, de modo a contemplar as bases teóricas e práticas da educação em diversidade, no decorrer de cada ano letivo, até 2014.

Outras questões agregam-se a nossa ação, entre elas, o respeito e o trabalho com as questões do idoso.

7.4. Educação Física e Desporto Escolar

A Educação Física apresenta múltiplas possibilidades de ação dentro e fora do espaço escolar. Sobretudo quando se fala da sua intervenção no âmbito da escola, é importante e imprescindível que se atrele o seu papel pedagógico à formação integral do estudante, ou seja, que a sua práxis corrobore a assimilação de valores voltados à cidadania, ao respeito à diversidade e aos direitos humanos.

Assim, ancorada numa intervenção da corporeidade, do movimento humano e do respeito aos valores regionais, a Educação Física escolar reúne condições de atuar em todas as etapas e modalidades da educação básica do Distrito Federal.

Como componente curricular, apresenta-se neste milênio com alguns desafios, entre eles, a articulação da cultura corporal com demandas que se desenvolvem nas múltiplas dimensões da vida - social, econômica, afetiva, cognitiva etc. Nessa perspectiva, existem temas que perpassam todo o conhecimento que deve ser desenvolvido nas aulas de Educação Física: corpo e estética; esportivização; espetacularização e megaeventos esportivos; ludicidade; lazer.

A escolha e a organização desses temas a serem trabalhados devem estar comprometidas com os interesses e necessidades dos estudantes, pois "não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados; ainda que bem ensinados, é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social" (CASTELLANI FILHO et. al., 1992, p. 31).

Na Educação Física escolar, percebem-se várias questões que precisam ser problematizadas, tais como a questão de gênero (divisão entre meninas e meninos nas aulas e nos elementos da cultura corporal), a constituição da sexualidade (corpo, saúde, preconceitos e discriminações), violência (drogas, pobreza, gangues).

7.4.1. Educação Física nos Anos iniciais do Ensino Fundamental: uma intervenção possível

Não existem mais dúvidas sobre a importância do brincar, do jogar, da ludicidade como vivências indispensáveis à formação integral do ser humano, e a escola, espaço democrático que é, tem como objetivo a formação e o desenvolvimento integral das pessoas. Deve, então, buscar um caminho didático-pedagógico da consciência corporal que rompa com as barreiras da concepção biológico-funcional do corpo humano, especialmente quando se trata da criança dos anos iniciais.

A Educação Física é indispensável nos anos iniciais, porque pode proporcionar diversidade de experiências às crianças por meio de uma proposta pedagógica que favorece criar, inventar, descobrir novos movimentos, ver e rever conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações, ou seja, a construção do repertório motor fundamental para a conquista da autonomia funcional do indivíduo.

Anísio Teixeira, ao pensar o projeto de educação para a capital, trouxe contribuição de vanguarda para os anos iniciais do ensino fundamental: a escola-parque. Essa proposta inovadora voltada para o desenvolvimento integral das crianças buscou, na cumplicidade entre as artes e a educação física, uma abordagem aberta e multidisciplinar que até hoje é destaque na rede pública do DF.

Partindo desses pressupostos, em busca da melhoria da qualidade da educação, a SEDF pretende, a partir de projetos pilotos, incluir a docência de Educação Física na equipe pedagógica dos anos iniciais.

A Coordenação de Educação Física, dentro da perspectiva político-pedagógica da SEDF, pretende:

- Elaborar o processo seletivo para professores do Centro Integrado de Educação Física (CIEF).

- Ampliar o atendimento aos estudantes da rede pública de ensino, por meio do CIEF, para atividades de iniciação e aperfeiçoamento desportivo.

- Promover colônia de férias para os estudantes da rede pública de ensino.

- Aumentar a participação dos estudantes da rede pública de ensino nos Jogos Escolares do Distrito Federal e nas Olimpíadas Escolares Nacionais.

- Reorganizar as Orientações Pedagógicas dos Centros de Iniciação Desportivas, a fim de fomentar o Desporto Educacional.

- Promover, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), formação continuada a todos os professores de Educação Física.

8. ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA: ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO

A educação básica é organizada em etapas e modalidades conforme preconiza a Lei nº 9.394/96 em seu art. 21. As etapas da educação básica são: A educação infantil, como etapa primeira da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus diferentes aspectos (LDB, art. 29). Destina-se às crianças de zero a cinco anos e é ofertada em creches, de zero a três anos, e pré-escola, de quatro e cinco anos. O ensino fundamental é a segunda etapa, com matrícula obrigatória para crianças a partir dos seis anos de idade; gratuito na escola pública e com duração de nove anos subdivididos em anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano). O ensino médio é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos. Tem como função específica propiciar aos estudantes acesso aos conhecimentos voltados a uma prática social vinculada ao mundo do trabalho, à cidadania e ao acesso à educação superior.

As modalidades de ensino presentes na SEDF são: educação inclusiva, educação do campo, educação profissional e educação de jovens e adultos. São classificadas como modalidades pela LDB porque podem localizar-se nas diferentes etapas da educação escolar, a exemplo da educação especial, que pode/deve acontecer em todas as etapas da educação básica.

8.1. Educação Infantil: Educar, Cuidar, Brincar e Interagir

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social. Organiza-se em creche e pré-escola. A creche atende crianças de zero a três anos e a pré-escola, de quatro e cinco anos. O trabalho com crianças pequenas necessita de ações complementares e conjuntas que envolvam a família, a comunidade e a sociedade civil organizada. Da mesma forma, é imprescindível a articulação entre a educação e outras áreas do Estado, como a saúde, a cultura, o esporte e a assistência social, a fim de que um conjunto de políticas públicas para a primeira infância seja integrado, implementado e dinamizado.

Desde que nascem, os pequenos estão em pleno desenvolvimento. Mas, para que este desenvolvimento ocorra integralmente, é imprescindível que as mediações realizadas pelos adultos e as condições de vida tenham qualidade. Ressalte-se, nesse contexto, a indissociabilidade das ações de educar e cuidar, bem como o papel da brincadeira e das interações como principais formas de expressão da Infância. Isso porque, ao ingressar no sistema educacional, os pequenos continuam sendo crianças e tornam-se educandos. Não devem ser tratadas unicamente ou como crianças, ou como educandos. Importante lembrar: são crianças que frequentam uma instituição educativa. A cultura da infância, a ser cultivada pela instituição educacional, coloca a brincadeira como meio de expressão, aprendizagem e desenvolvimento, garantindo a cidadania infantil; reconhece a necessidade de interações entre os pares etários, os adultos e os objetos, permitindo a exploração do mundo; associa as possibilidades da criança de ser cuidada e de ser educada, criando um ambiente seguro, estimulante, acolhedor, instigante, protegido, alegre. A partir da Constituição Federal de 1988, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento. Reafirmando essas mudanças, a LDB reconhece o direito à educação desde os primeiros anos de vida. Com a Emenda Constitucional nº 59/2009, a pré-escola será implementada de forma obrigatória e gratuita, progressivamente, até 2016. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009, de caráter mandatório, destacam que o grande objetivo dessa etapa é o desenvolvimento integral das crianças, ao garantir, a cada uma delas, o acesso ao conhecimento e à aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

A SEDF tem concentrado sua maior oferta de educação infantil na pré-escola. Já a creche carece de uma expansão planejada e qualificada. Uma ampliação que deve vincular-se à garantia de qualidade social na infraestrutura e nos equipamentos, fundamentar-se na gestão democrática, fomentar a formação dos profissionais e ousar nas práticas pedagógicas e avaliativas.

Atualmente, o atendimento na rede pública encontra-se distribuído em instituições de tipologias diversas: Jardim de Infância (JI), Centro de Educação Infantil (CEI), Escola Classe (EC), Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC), Centro de Ensino Fundamental (CEF), Centro de Ensino Médio (CEM). E, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a SEDF construirá unidades com a denominação de Centro de Educação da Primeira Infância (CEPI), na perspectiva de atendimento em jornada de tempo integral.

Além disso, para responder à atual demanda, a SEDF mantém convênios com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas que se localizam por todo o DF.

A educação infantil organiza-se tanto em jornadas de tempo parcial (5 horas) quanto em jornadas de tempo integral (de 7 a 10 horas). Em ambas as situações, atuam profissionais que trabalham pela promoção da aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.

A educação infantil é educação integral, porque

- adota um currículo aberto, em que os conhecimentos dialogam entre si;

- concebe a criança em todas as suas dimensões formativas;

- busca parcerias intersetoriais ao reconhecer que a criança pequena não é monopólio da educação;

- parte significativa das instituições funciona em jornada de tempo ampliado.

A SEDF, ciente de que a educação infantil é um direito das crianças e das famílias, trabalha com metas para torná-la uma experiência concreta para aqueles que a buscam. Para tanto, é necessário:

- Universalizar o atendimento da pré-escola até 2014.

- Ampliar o atendimento em creche, chegando a 25.000 matrículas ao longo dos anos de 2012-2014.

- Participar da elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas que tenham como núcleo a primeira infância, em uma perspectiva intersetorial.

Essa etapa da educação básica, por muito tempo, esteve invisível e/ou secundarizada diante de tantas demandas que são atribuídas à rede pública. Dentre tantos desafios que se impõem perante o cenário apresentado, um deles toca a todos e todas de perto: tornar a escola, cada vez mais, um local de vivências enriquecedoras para as crianças e de respeito à infância, com ênfase no aqui e no agora.

A instituição de educação infantil é um lugar privilegiado para que as crianças tenham acesso e oportunidades de compartilhar saberes, de reorganizar e recriar suas experiências, de favorecer vivências provocativas, de ter contato e incorporar os bens culturais produzidos pela humanidade.

8.2. Ensino Fundamental – Igualdade na Diversidade

O ensino fundamental, por ser a etapa da educação básica de maior abrangência em termos de público e atendimento, e pelas suas especificidades, é visto neste projeto sob o lema da igualdade na diversidade pelo fato de que, além de buscar a garantia do atendimento como direito de todos, de forma igualitária, reconhece na diversidade o caminho para entender os sujeitos como indivíduos que possuem diferentes interesses e necessidades.

8.2.1. Ensino Fundamental de Nove Anos

O ensino fundamental, segunda etapa da educação básica, foi ampliado para nove anos em 2005 no DF e, nacionalmente, em 2010, conforme Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

Uma escola de qualidade tem em sua concepção uma educação voltada para os direitos humanos. Esses direitos podem ser assim entendidos: não basta garantir tempo ampliado de escolarização para crianças e adolescentes, é preciso assegurar a todos um tempo/espaço ressignificado de convivência escolar e oportunidades concretas de aprender, pautadas no sucesso acadêmico e no reconhecimento e na valorização da diversidade.

Ressignificar esse espaço é pensar na integralidade desse humano e propiciar os espaços de aprendizagens significativas que respondam a essa integralidade.

Há que se garantir o atendimento a 100% dos estudantes do ensino fundamental, reduzir, no período de 2011 a 2014, o quantitativo de estudantes retidos no ensino fundamental, garantir a permanência de todos com sucesso, comprometer-se com a alfabetização de todos os estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e reduzir o número de estudantes que se encontram em situação de defasagem de idade em relação à série/ao ano.

8.2.2. Ensino Fundamental – Anos Iniciais

A partir de avaliações realizadas nos últimos anos, como a Provinha Brasil e a Prova Brasil, verificou-se que o desempenho dos estudantes em relação à leitura e à escrita ainda está longe dos ideais adotados como critérios de letramento. A privatização da educação pública era comum com a adoção de programas e projetos vinculados a empresas privadas que não conheciam a realidade educacional do DF.

Além da garantia de atendimento a 100% dos estudantes do ensino fundamental e o compromisso de que os estudantes sejam alfabetizados até o segundo ano do BIA, almeja-se a redução, no período de 2011 a 2014, do quantitativo de estudantes reprovados no ensino fundamental, bem como a garantia de permanência de todos com sucesso. Espera-se, ainda, a redução do número de estudantes que se encontram em situação de defasagem de idade em relação à série/ao ano.

Considerando o trabalho do ensino fundamental - anos iniciais, é importante ressaltar a continuidade do BIA e o acompanhamento das ações de 3ª série/4º ano e 4ª série/5º ano, acompanhados do debate sobre a ampliação dos ciclos de aprendizagem. Há o compromisso da alfabetização dos estudantes do BIA.

8.2.3. Ensino Fundamental – Anos Finais

A etapa do ensino fundamental – anos finais atende estudantes em faixa etária entre 11 e 14 anos e tem como principal finalidade ampliar a construção dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes ao longo dos quatro/cinco primeiros anos de escolarização, no sentido de aprofundar conhecimentos relevantes e introduzir novos componentes curriculares que contribuam para a formação integral.

De acordo com o Censo Escolar 2011, temos, na rede de ensino do DF, 202 unidades escolares com 143.804 estudantes matriculados em escolas que atendem aos Anos Finais. Destes, aproximadamente, 48.000 estão em situação de distorção idade-série. Considerando o elevado quantitativo de estudantes em situação de distorção idade-série e os dois pontos de transição – o estudante que chega dos anos iniciais e o estudante que vai para o ensino médio –, é de suma importância orientar as ações pedagógicas a partir das inquietantes perguntas: quem é este sujeito que chega e quem é este sujeito que "passa"? Quais são os seus interesses, suas necessidades, ambições, expectativas e hipóteses com relação a sua vida escolar?

Nesse sentido, ações pedagógicas serão empreendidas, buscando, principalmente: compreender as realidades acima descritas; reduzir o quantitativo de estudantes retidos, assim como estudantes em situação de defasagem idade-série; aproximar as instituições de ensino que oferecem os anos iniciais, anos finais e o ensino médio; dar continuidade às estratégias que visam à construção do novo currículo e oferecer curso de formação aos coordenadores centrais, intermediários e locais.

8.2.4. Ensino Fundamental – Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem

As Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem são compostas por pedagogos e psicólogos que atuam numa perspectiva multidisciplinar. Essa atuação está voltada para o contexto institucional pedagógico, considerando sempre as múltiplas variáveis que possam interferir no desempenho acadêmico dos estudantes – dificuldades psicopedagógicas, socioafetivas, entre outras – no intuito de facilitar e incentivar o processo de ensino e aprendizagem.

As equipes também atuam no sentido de contribuir para o aprimoramento dos profissionais das unidades escolares, a partir da interlocução entre os agentes envolvidos na superação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Em 2011, foi constituída uma comissão técnico-pedagógica para elaborar um documento norteador, visando atender os estudantes portadores de Transtornos Funcionais Específicos, publicada no DODF nº 77, de 25 de abril.

Como resultado dessa discussão, ficaram previstas, para 2012, a implementação de um Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, que engloba a ampliação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, e a implemen-

tação das Salas de Apoio à Aprendizagem, que terão como foco um atendimento diferenciado no contraturno escolar e abrangerão os estudantes da educação infantil, do ensino fundamental anos iniciais e finais, do ensino médio e da educação de jovens e adultos das unidades de ensino da rede pública.

Faz-se necessária a ampliação do número de profissionais – pedagogos e psicólogos – para atuarem nessas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, visando ampliação do serviço aos demais estudantes de todas as modalidades de ensino.

Para a implementação do Programa de Atendimento aos Transtornos Funcionais Específicos, um novo serviço de apoio será criado e uma nova discussão sobre Orientação Pedagógica deve ser iniciada junto a essa rede.

8.2.5. Ensino Fundamental – Projetos

O Núcleo de Projetos atua junto aos programas e projetos complementares e multidisciplinares dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, por meio da elaboração e avaliação de propostas – oriundas da própria SEDF ou estabelecidas por meio de parcerias diversas – a serem desenvolvidas pela Coordenação de Ensino Fundamental nas escolas da rede pública de ensino. A implementação das propostas do Núcleo de Projetos está vinculada às demandas das unidades escolares, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da SEDF.

Atualmente, as ações referentes aos programas e projetos do ensino fundamental estão inseridas no Núcleo de Anos Iniciais e Anos Finais, pois o Núcleo de Projetos da Coordenação de Ensino Fundamental foi criado a partir da nova estrutura da Secretaria de Estado de Educação do DF. Todavia, após a implantação do Núcleo de Projetos, será priorizada a elaboração e implantação de projetos oriundos dessa coordenação, atendendo às reais necessidades da rede pública de ensino do DF, também atendendo a projetos diversos que venham ao encontro dessas necessidades.

8.2.6. Ensino Fundamental – Ciência e Tecnologia

O Núcleo de Ciência e Tecnologia surge a partir da demanda por acesso e domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico dos estudantes da rede pública de ensino. Esse núcleo objetiva, por meio de uma política educacional específica, ampliar e aprimorar o ensino de ciências nas unidades escolares dos anos iniciais e anos finais, pautado na cultura de alfabetização e letramento científico.

Durante os últimos anos, uma proposta para o ensino de ciências foi implementada por meio da contratação de um programa externo que teve sua continuidade suspensa por questões de caráter técnico, pedagógico e administrativo. Diante da perspectiva de ações reestruturantes a partir da nova gestão, o Núcleo de Ciência e Tecnologia iniciará um trabalho periódico de coordenação pedagógica junto às Regionais de Ensino, dando continuidade às ações já apontadas em 2011, como o Circuito de Ciências e demais ações em parceria com o Ministério de Ciência e Tecnologia – Olimpíadas de Matemática, Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, entre outras – e realização de encontros e formações voltados aos professores de ciências.

Considerando tal contexto, é clara a necessidade de se fazer um levantamento da situação dos laboratórios de ciências e informática nas escolas, assim como de se implantarem laboratórios nas escolas dos Anos Iniciais; formar professores dos Anos Iniciais em alfabetização/letramento científico; formar professores dos Anos Finais, visando à transposição didática entre o prático e o teórico e a necessidade da aquisição de ferramentas tecnológicas para o enriquecimento do trabalho pedagógico em sala de aula.

Dada a complexidade e abrangência de atendimento, o ensino fundamental exige políticas e ações integradas e contínuas. Por essa razão, defendemos:

- Organização do trabalho pedagógico na perspectiva da aprendizagem de todos e, consequentemente, da aprovação.
- Garantia de acesso, permanência e êxito de todos os estudantes.
- Compromisso para que os estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) sejam alfabetizados.
- Adequação da faixa etária à série/ao ano.

Para tal, algumas estratégias norteiam nossas ações:

- Elaboração de orientações pedagógicas para a correção da distorção idade-série nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.
- Acompanhamento do fórum permanente das turmas com estudantes em situação de distorção idade-série.
- Encontros quinzenais com os articuladores do CRA (Centro de Referência de Alfabetização) e coordenadores pedagógicos do 4º ano e 5º ano.
- Disseminação da musicalização nos anos iniciais.
- Construção de uma proposta para os ciclos de aprendizagem para os estudantes do 4º ao 9º ano do ensino fundamental.
- Implantação de estratégias para acompanhamento dos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos.
- Constituição de proposta de políticas públicas específicas para os anos finais do ensino fundamental.
- Construção de projeto para o ensino de ciências, na proposta de alfabetização/letramento científico.
- Implantação do Circuito de Ciências das escolas da rede pública do DF, em níveis regionais e distritais, com culminância na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia.
- Implantação gradativa do Projeto Filosofia na Escola.
- Atendimento aos estudantes das turmas em situação de distorção idade-série com tempo integral a partir de 2013.

8.3. Ensino Médio: Integração ao Mundo das Tecnologias e do Trabalho

O Ensino Médio vem sendo reestruturado, nos últimos anos, em nível nacional, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). No cenário local, por intermédio da reestruturação curricular, iniciada com a discussão nas escolas e a realização de plenárias regionalizadas, balizadas por um conjunto de textos, reveladores de pesquisas e ideias que, desde então, apontavam as concepções teóricas e filosóficas que passariam a definir o projeto de educação da SEDF.

Os desafios para o Ensino Médio são grandes. Olhar para questões inquietantes e instigantes como a evasão, a repetência, o abandono, os desencantos, os indicadores internos, as avaliações externas e a diversidade dos interesses dos estudantes mobilizam-nos para a construção de novas propostas, considerando as particularidades do Ensino Médio. Uma das metas do Ensino Médio é atrair jovens entre 15 e 17 anos não matriculados e incentivá-los a permanecer na escola, adotando diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem para os vários anseios, próprios dos grupos juvenis. Isso se deve ao fato de os estudantes dessa faixa etária apresentarem características muito específicas, entre as quais: estão inseridos em um mundo digitalizado, marcado pela fruição – são chamados "nativos digitais"; optam por estudar os três anos de curso regular, pois aspiram a continuidade de seus estudos, vislumbrando o ingresso no ensino superior; necessitam trabalhar e estudar ou se prepararem para o trabalho.

O grande desafio é recriar a escola de Ensino Médio de tal forma que ela possa acolher essas juventudes, com toda a diversidade constitutiva da formação dos sujeitos contemporâneos. O que se pode fazer, numa escola (ainda) em tempos da cultura escolar hegemônica diante de tantas janelas e supostos (des)en-contros entre as chamadas 'culturas juvenis' versus 'culturas escolares'? [...] é necessário nos apropriarmos melhor [e mais rapidamente!] das diferentes culturas que se manifestam em nossas salas de aula, desfazendo-nos de preconceitos acerca dos conhecimentos e práticas culturais trazidas pelos jovens, sob pena de nos transformarmos em 'alienígenas' diante de nossos alunos e alunas (GARBIN, 2009, p. 30 e 39). Esses jovens esperam um futuro melhor, com dignidade e com a possibilidade de poderem fazer escolhas para as suas vidas. Necessitam de uma escola mais atrativa para permanecerem no sistema de ensino.

Atualmente, em todo o Brasil, mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não atingiram o Ensino Médio e milhões de jovens com mais de 18 anos e adultos não o concluíram, sendo que mais de 4,6% são considerados analfabetos. No âmbito geral, o número de estudantes de Ensino Médio no Brasil é de 8,3 milhões. A taxa de aprovação é 72,6% e as taxas de reprovação e de abandono são, respectivamente, de 13,1% e de 14,3% (BRASIL, 2009).

O Distrito Federal possui cerca de 220 mil jovens entre 15 e 19 anos de idade e apenas cerca de 50% deles estão matriculados no Ensino Médio segundo o Censo Escolar 20107. Muitos estão matriculados fora da série correta para suas idades, além dos que não frequentam as escolas. Temos 86 escolas públicas que atendem ao Ensino Médio com um total de 83.203 estudantes matriculados, ainda de acordo com o Censo Escolar de 2010, apresentando a seguinte realidade:

Nº DE ESTUDANTES EM DEFASAGEM IDADE-SÉRIE/ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA DO DF		
2008	**2009**	**2010**
12.642 estudantes	**20.872 estudantes**	**23.499 estudantes**

Fonte: Censo Escolar DF

Essa realidade reforça a necessidade da oferta de diferentes possibilidades: do Ensino Médio regular diurno, com diferenciadas propostas curriculares; a revitalização e ampliação do Ensino Médio regular noturno, acompanhado da necessária adequação curricular e da reorganização do trabalho pedagógico; e a importante articulação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Soma-se a isso, a necessidade de implementação de um projeto direcionado para a correção da distorção da idade/série dos estudantes que se encontram nessa situação. Portanto, o Ensino Médio edifica-se a partir de dois grandes compromissos sociais: a preparação para o mundo do trabalho e a possibilidade de prosseguir os estudos.

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional surge para oferecer ao estudante a possibilidade de cursar, de forma articulada, no nível médio, a formação propedêutica e a educação para o mundo do trabalho. Assim, pretende-se que o estudante possa fazer, simultaneamente, o Ensino Médio e um curso técnico, recebendo, ao final, duas habilitações. Devido à diversidade dos jovens que frequentam a escola pública, o Ensino Médio Integrado não poderá seguir apenas um modelo. Terá que atender aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, que precisam trabalhar, ao mesmo tempo em que estão regularmente matriculados e frequentando o Ensino Médio. Em geral, não podem abrir mão dos três anos de curso, pois precisam da formação técnica ao completarem a maioridade. O Ensino Médio Integrado deverá se fundamentar no princípio da formação politécnica e da escola unitária, ou seja, a articulação da formação geral e técnica e o compromisso com a qualidade da formação dos seres humanos em suas múltiplas dimensões, visando à emancipação social dos estudantes.

A LDB ampara essa concepção quando explicita que, em relação aos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, sua consolidação e seu aprofundamento dar-se-ão no Ensino Médio, que deve possibilitar ao estudante o prosseguimento de seus estudos; a preparação básica para o trabalho e para a cidadania; o aprimoramento como pessoa humana (formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico) e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, para que possa relacionar a teoria à prática. Dessa forma, é necessário desenvolver os atributos intelectuais dos nossos estudantes para que saibam lidar com a complexidade do mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, prosseguir seus estudos. A proposta de Ensino Médio Integrado ainda está sendo debatida pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação. Aqui no DF, a sua configuração deverá garantir um ensino verdadeiramente integrado, com um curso único, com um Projeto Político-Pedagógico e currículos únicos como possibilidade de uma integração real, em que os conteúdos e as práticas sejam articulados e que seja respeitada a especificidade de cada curso técnico.

A construção coletiva será o princípio político e metodológico para que surja uma proposta realmente eficaz, com formatos que atendam à realidade dos jovens e com a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar. Evidencia-se, também, a necessidade de construção desses formatos, elaborados nas escolas nas quais se considere a formação integral do estudante. Para tal, será criado um Fórum específico, articulado com a Coordenação de Educação Profissional, para a definição das linhas gerais da proposta, bem como de sua implementação. Para qualificar cada vez mais o Ensino Médio, a pesquisa será um dos eixos que deverá fazer parte do cotidiano escolar, tanto na prática docente, amplificando o conceito freireano de professor pesquisador, quanto na rotina dos estudantes, proporcionando-lhes uma nova forma de olhar os acontecimentos a sua volta, desenvolvendo neles a capacidade de opinar, de pensar e de usufruir dos novos conhecimentos. O acesso às tecnologias digitais e a formação dos estudantes em torno dessas tecnologias são fundamentais e devem ser desenvolvidos, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a partir das dimensões da formação humana – trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Os letramentos científicos assumem uma dimensão extremamente importante na formação dos estudantes, pois favorecem o empoderamento desses adolescentes e jovens na perspectiva de uma participação ativa, consistente e consequente na "sociedade do conhecimento", caracterizada pela circulação de um grande e diversificado volume de informações. Proporcionam maior grau de autonomia e ampliam as condições para o exercício da cidadania e, consequentemente, para o desenvolvimento da nação. Para a implementação do que foi concebido, a Coordenação de Ensino Médio foi reestruturada, passando a contar com os Núcleos: Ciência e Tecnologia; Cultura, Arte e Mídia; Ensino Médio Noturno e uma Gerência de Programas e Projetos, com o compromisso de desenvolver as seguintes ações:

- Incentivar e apoiar a pesquisa e a produção científica, cultural, artística e esportiva, por meio de ações intersetoriais no âmbito do GDF e do estabelecimento de parcerias com diferentes órgãos do governo federal, de instituições privadas e da sociedade civil.

- Criar o Fórum Permanente, presencial e virtual, com a finalidade de reestruturar a proposta curricular do Ensino Médio, promover o debate teórico e metodológico com vistas ao enriquecimento da prática docente e trocar experiências pedagógicas exitosas;

- Articular o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, possibilitando uma efetiva integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

- Revitalizar, reestruturar e ampliar a oferta do Ensino Médio regular noturno.

- Efetivar parcerias com Instituições de Ensino Superior com o intuito de desenvolver programa de ambientação dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio no universo acadêmico e nas diversas áreas de atuação no mundo do trabalho, de modo que essa experiência contribua para a escolha de sua carreira profissional.

- Utilizar os indicadores das avaliações de larga escala (SAEB, Prova Brasil, PISA, IDEB e outros que forem criados com esta finalidade) e o resultado do ENEM para elaboração de estratégias que promovam a melhoria dos processos pedagógicos e da avaliação da aprendizagem, bem como a apropriação dos diversos letramentos com a finalidade de formar cidadãos críticos e atuantes no mundo.

- Articular com a EAPE propostas de formação continuada dos docentes, com cursos envolvendo as quatro áreas do conhecimento apresentadas nas DCNEM, para os projetos e programas federais, como também temas a serem definidos pelo Fórum Permanente.

Uma proposta de fortalecimento do Ensino Médio necessita que a organização do trabalho pedagógico conceba e valorize a coordenação pedagógica como espaço e tempo de planejamento e formação. Deve, ainda, promover a formação plena dos estudantes, além do incentivo à participação juvenil no desenvolvimento da autonomia e da capacidade autoral, importantíssimos para a atuação na sociedade contemporânea.

O caminho a ser seguido requer um olhar sobre a diversidade da realidade social e de cada estudante, que tenha como compromisso uma educação com qualidade social e que reconheça as necessidades e os desejos dos estudantes com vistas a assegurar sua permanência com êxito.

8.4. Educação Profissional:

A sociedade contemporânea encontra-se em constantes e profundas mudanças nas dimensões sociais, econômicas, tecnológicas, ambientais, dentre outras, que implicam inúmeras transformações na prática social e no trabalho.

Assim, a reestruturação do mundo do trabalho, a intensificação da ciência, os avanços no campo da informação e das comunicações demandaram reformas pontuais voltadas à adequação dos sistemas educacionais às novas exigências colocadas pela sociedade atual.

No Brasil, a educação profissional fortaleceu-se ao longo do século passado e, com a LDB, progressivamente vem consolidando a incorporação da formação profissional à educação básica voltada a atender às demandas do mundo do trabalho e da sociedade contemporânea. Nesse sentido, a educação profissional passou a compor a formação geral do estudante, na perspectiva de, além de promover sua formação propedêutica, também prepará-lo para o exercício de profissões técnicas, bem como para a continuidade de seus estudos em nível superior.

O Distrito Federal, em consonância com a política de desenvolvimento brasileiro, apresenta a modalidade de educação profissional como uma de suas prioridades na área de educação. Para tanto, coaduna-se com as políticas públicas do Governo Federal voltadas a promover condições de inclusão social, de desenvolvimento das forças produtivas regionais e nacionais e de redução das vulnerabilidades.

Nessa perspectiva, a SEDF propõe-se a desenvolver um projeto de educação profissional sustentável, voltado à superação da dualidade entre a educação geral, propedêutica, e a educação específica, técnica, tendo como dimensões indissociáveis a acelerada transformação da sociedade brasileira no campo do trabalho, da ciência, da tecnologia, das comunicações, da cultura, dos direitos humanos, da diversidade, da participação cidadã, da preservação do meio ambiente, dentre outros, de forma a contribuir para a formação integral do estudante, bem como para o contínuo desenvolvimento social, econômico, cultural, e tecnológico do Distrito Federal.

Tradicionalmente, a educação profissional pode ser ofertada nas formas articulada e subsequente ao ensino médio, sendo que a articulada pode ser ofertada nas formas integrada e concomitante ao ensino médio ou à EJA. No Distrito Federal, nos últimos anos, prevaleceram as formas concomitante e subsequente.

Atualmente, a educação profissional da SEDF encontra-se em fase de ressignificação e de reorganização, com o objetivo de promover a articulação com todas as etapas e modalidades. Isso porque a constituição dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais voltados à promoção do desenvolvimento pessoal amplo do jovem e adulto para o trabalho e para a vida é, consensualmente, uma das finalidades da educação básica.

O ensino médio integrado à educação profissional, na modalidade regular e de educação de jovens e adultos, encontra-se em fase de reestruturação e fortalecimento dada a sua relevância para a formação integral do estudante. Para tanto, está sendo consolidada a articulação entre os setores responsáveis pela educação profissional, pelo ensino médio, pela educação de jovens e adultos, pela educação inclusiva e demais setores.

Algumas ações, em parceria com o Governo Federal, são significativas para as mudanças propostas, destacando-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), destinado à construção, à reforma, à ampliação e à aquisição de equipamentos para as unidades de educação profissional, via Programa Brasil Profissionalizado; à formação técnica a distância, por meio da Rede e-Tec Brasil, e à oferta de benefício estudantil para realização de cursos técnicos em nível médio em instituições do Sistema S, nos Institutos Federais (IF), e em outros, com subsídios da Bolsa-Formação Estudante.

A fim de viabilizar a efetivação desta proposta de ampliação e aperfeiçoamento da educação profissional na SEDF, encontra-se em fase de estruturação a parceria entre a Coordenação de Educação Profissional (CEPROF), a EAPE, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), a UnB e o MEC com intuito de promover formação inicial e continuada de profissionais de educação que atuam, ou pretendem atuar, nas diversas áreas da educação profissional. Importante ressaltar que essa formação é elemento crucial para a qualidade da oferta de educação profissional, uma vez que o desenvolvimento sócio-econômico-ambiental da região e os arranjos produtivos, sócio-produtivos e culturais locais acarretam a necessidade constante de atualização e qualificação de seus profissionais.

A articulação das unidades escolares de educação profissional técnica com as outras instituições da educação básica, voltadas à construção e à consolidação da prática de projetos pedagógicos unificados, constitui-se como um propósito da educação profissional, devido ao expressivo contingente de estudantes que, concomitantemente, cursam o ensino médio e a educação profissional em unidades escolares distintas. Nesse sentido, deve-se considerar a implementação de eixos estruturantes referentes a temáticas que envolvam a juventude e o mundo do trabalho, na perspectiva de formação de cidadão crítico, autônomo, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária. A concepção dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), ofertados pelos Centros de Educação Profissional (CEP) encontra-se em fase de reestruturação para promover o acesso de estudantes, com permanência e êxito, à educação profissional e de lhes oportunizar condições de retorno ao mundo do trabalho, com um preparo profissional coeso e sua consequente inclusão social. Assim, deve-se considerar a ampliação da carga horária dos cursos FICs, com organização curricular modulada de forma progressiva e em itinerários formativos.

Sintetiza-se, portanto, os seguintes apontamentos para o fortalecimento e a expansão com qualidade da educação profissional técnica da rede pública de ensino do Distrito Federal:

- Instituir, por meio da participação dos setores direta ou indiretamente envolvidos na educação profissional, proposta de Agenda Mínima de organização, fomento, expansão e valorização da educação profissional.

- Estabelecer, articuladamente com outros setores públicos, local e federal, mistos e privados, o mapa da rede de educação profissional no Distrito Federal por meio da definição das vocações das Regiões Administrativas, bem como promover pesquisas permanentes de oportunidades de inclusão socioprodutivas e trabalho.

- Assegurar as atualizações da oferta de educação profissional para garantir aos jovens e adultos formação profissional compatível com as rápidas transformações econômicas, culturais, científicas e tecnológicas.

- Ampliar a oferta de educação profissional por meio da articulação entre os setores público, local e federal, misto e privado, envolvidos com a formação profissional, o mundo do trabalho, a participação social e cidadã, o empreendedorismo, a economia solidária, a preservação do meio ambiente, dentre outras frentes.

- Aperfeiçoar e ampliar a oferta de formação integral, por meio do acesso, com permanência e êxito à educação profissional integrada ao ensino médio, na modalidade regular e na educação de jovens e adultos, de forma articulada com os setores direta ou indiretamente envolvidos com a educação básica, a educação profissional e o mundo do trabalho, a fim de garantir a formação geral e técnica, nas dimensões trabalho, ciência, cultura, tecnologia, direitos humanos, diversidade e participação social e cidadã.

- Incentivar projetos de estudo, de pesquisa e de aplicação como princípio pedagógico relacionado aos eixos tecnológicos das instituições educacionais na perspectiva teórico-prática, considerando-se a inclusão socioprodutiva e trabalho.

- Estabelecer parâmetros para a realização de processo seletivo interno de professores para atuação nos Centros de Educação Profissional ou Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional a fim de promover a criação de quadro de profissionais em áreas específicas da educação profissional.

- Fortalecer parceria com a EAPE, a UnB, o IFB e o MEC para viabilizar a oferta permanente e diversificada de formação inicial e continuada de profissionais de educação que atuam/atuarão na educação profissional, de modo a atender a dinamicidade das demandas econômicas, culturais, científicas e tecnológicas do mundo do trabalho.

- Assegurar financiamento condizente com as especificidades dos cursos de educação profissional, de modo a promover condições adequadas de manutenção, expansão e aperfeiçoamento dessa modalidade de ensino.

- Promover condições de expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita.

- Promover a organização e regularização do Fórum Permanente de Educação Profissional e Tecnológica do Distrito Federal e Entorno, na perspectiva de aprimorar a integração dos agentes, direta ou indiretamente, envolvidos com a educação profissional e o mundo do trabalho e promover registro, observação e construção participativa das políticas de educação profissional do DF.

8.5. Educação Inclusiva

A inclusão educacional é um conceito que ainda apresenta diversos olhares, diversas formas de intervenção. A SEDF entende que é preciso uma atenção mais apurada para as pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades (AH).

Segundo a LDB, a educação especial é uma modalidade oferecida a estudantes com necessidades educacionais especiais, de modo a oportunizar condições favoráveis à sua aprendizagem, desenvolvimento e participação social autônoma e cidadã. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define como seu público os estudantes com deficiência(s), Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e com Altas Habilidades/Superdotação.

Nas últimas décadas, os sistemas de ensino vêm promovendo ações que buscam a oferta de uma educação pública de qualidade social para essa população específica, preferencialmente na rede regular de ensino.

A educação especial, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, oferece, no Atendimento Educacional Especializado, meios, recursos e processos, configurando um serviço que visa "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008, p.21).

Na SEDF, o Atendimento Educacional Especializado é realizado nas salas de recursos, conforme definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), como um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação) e complementa (para estudantes com deficiência e TGD) as orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Outro serviço especializado é oferecido nos atuais Centros de Educação Especial para contemplar, segundo a Resolução CNE/CEB n° 02/2001, em seu artigo 10, os estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover.

A SEDF oferece, nas escolas regulares, as classes especiais, fundamentando-se no capítulo II da LDB e na Resolução CNE/CEB n° 02/2001, art. 9º, para atender, em caráter transitório, os estudantes que demandam ajuda e apoio intensos e contínuos. Oferece, ainda, conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no art. 24, item 3, serviços que possibilitem:

- Facilitação do aprendizado do braile, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares.

- Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda.

- Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. Para tanto, existem na rede profissionais itinerantes, professores intérpretes e guias-intérpretes.

É ofertado, ainda, atendimento de educação especial nas classes hospitalares, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e com o artigo 13 da Resolução CNE/CEB n° 02/2001: os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a estudantes impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

Para a maximização da oferta de educação especial - inclusiva, a SEDF pretende:

- Ampliar o quadro de profissionais da carreira de assistência na função técnico em gestão educacional – especialidade monitor – e de profissionais especializados.

- Otimizar a oferta de transporte escolar.

- Ampliar o quadro de pessoal e promover desenvolvimento profissional dos educadores.

Ações dessa natureza visam ao cumprimento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em relação ao art. 9º, que trata da acessibilidade, medidas que atendam à adequação do espaço físico e ao provimento de recursos adaptados (tecnologia assistiva). O compromisso da educação especial é, sobretudo, implementar ações de fortalecimento e ampliação da educação inclusiva e dos serviços especializados da rede, de modo a assegurar a igualdade de condições para acesso à escola e permanência com êxito dos estudantes com deficiência(s), TGD e com Altas Habilidades/Superdotação.

Dessa forma, objetiva-se superar a dicotomia entre educação especial e regular, redimensionando a proposta pedagógica dos atuais Centros de Ensino Especial com vistas a entende-los como espaços de referência voltados à construção da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos, na perspectiva de que todos podem aprender. Assim, a política traçada pela SEDF acerca da educação especial - inclusiva implica a articulação efetiva entre as etapas e as modalidades da educação básica. Entre as ações, surge a interação com a educação profissional por meio do serviço de orientação para o trabalho, emprego e renda e da construção de propostas pedagógicas para estudantes com deficiência, TGD e Altas Habilidades, utilizando-se, inclusive, a atual estrutura dos CEP.

Para viabilizar o alcance das metas pretendidas, outras ações estão em desenvolvimento:

- Implantar projetos de acessibilidade, como o Projeto de Produção do Livro Acessível (DV), de adequações arquitetônicas e de ambientes ergonômicos.

- Ampliar o Programa de Distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais.

- Adquirir materiais diversos (equipamentos e material didático-pedagógico).

- Articular as políticas de ações junto às CRE e a outras Secretarias de Estado que também são responsáveis pelo atendimento às pessoas com deficiência, TGD e Altas Habilidades.

- Reorientação pedagógica dos Centros de Ensino Especial, transformando-os em Centros de Referência em Educação Básica – Modalidade Especial, tendo como referencial a profissionalização de estudantes.

As ações e expectativas da Coordenação de Educação Inclusiva fundamentam-se nos princípios dos direitos humanos que garantem o respeito pela dignidade humana, ressaltando a importância da autonomia individual, a liberdade de fazer suas próprias escolhas, o protagonismo, a independência, a acessibilidade, a igualdade de oportunidades, enfim, o exercício pleno de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais de todas as pessoas com deficiências, TGD e Altas Habilidades.

8.6. Educação de Jovens e Adultos: fortalecendo o Direito à Educação ao Longo da Vida

A educação de jovens e adultos é uma modalidade da educação básica destinada aos jovens e adultos inseridos no mundo do trabalho, com empregabilidade ou não, que buscam iniciar ou continuar seu percurso escolar. Os casos de interrupção no processo de escolarização são motivados por fatores sociais, econômicos, gerados pela precariedade do contexto social, familiar, pelo fracasso escolar e pelo desrespeito à diversidade presente no contingente étnico, sexual, de gênero e de pessoas com deficiência e Altas Habilidades.

Apresentamos uma concepção ampliada de educação de jovens e adultos, que compreende a educação como direito universal de aprender ao longo da vida, integrando as políticas educacionais para além da alfabetização, ofertando condições de ingresso, permanência e êxito na rede pública de ensino.

A educação de jovens e adultos não pode ser concebida como uma redução de tempo escolar, tampouco como uma reprodução aligeirada dos conteúdos, mas sim como uma modalidade com características específicas, que exige uma organização do trabalho pedagógico, que valorize seus sujeitos e proporcione a construção de saberes com vistas à formação de um ser crítico, político, intelectual e criativo.

É notório que muitos jovens e adultos vêm de trajetórias escolares descontínuas, marcadas por rupturas, frustrações e não aprendizados. Nesse sentido, um dos desafios da EJA é repensar formas de mobilização dos sujeitos para retomarem o seu percurso educativo, integrando-a com as áreas do trabalho, saúde, tecnologia, sustentabilidade, cultura e lazer na perspectiva intersetorial e de formação integral dos cidadãos.

Os estudantes da EJA têm perfil plural8 marcado pela diversidade geracional e pela presença predominante de afrodescendentes. Denotam uma realidade complexa e desigual que expressa a diversidade cultural, de gênero e social brasileira. Também compreende pessoas em cumprimento de medida socioeducativa (liberdade assistida ou internação) ou com restrição de liberdade (sistema prisional); com deficiência, diagnosticados ou não; quilombolas, indígenas; população em situação de rua; integrantes de movimentos sociais e populares; trabalhadores da cidade e do campo.

A SEDF oferta a EJA em 112 escolas, em sua maioria, no noturno, por meio de cursos presenciais e a distância. Na forma presencial, os cursos são organizados em regime semestral. A idade mínima para ingresso na EJA é de 15 anos completos, para o 1º e 2º segmentos, e 18 anos completos, para o 3º segmento.

Ressalta-se que a alfabetização é a primeira etapa do 1º segmento da EJA e não uma modalidade à parte. Esse segmento é composto por quatro etapas semestrais, que correspondem aos anos iniciais do ensino fundamental. O 2º segmento é também composto por quatro etapas semestrais, que correspondem aos anos finais do ensino fundamental. O 3º segmento compõe-se de três etapas semestrais, equivalentes ao ensino médio.

Há desafios que devem ser enfrentados para se alcançarem o planejamento e a execução de políticas públicas eficientes e eficazes para a promoção da alfabetização e da continuidade da escolarização.

Uma provocação é o atendimento da demanda da EJA, tomando como base o sujeito na sua integralidade, sua diversidade e o mundo do trabalho. O jovem ou o adulto é um ser incompleto, ou seja, há uma busca de aprendizagem permanente ao longo da vida.

Um dos desafios é a ampliação da oferta da modalidade em diferentes formatos: presencial, semipresencial e a distância. Esse fato tornar-se-á uma importante estratégia rumo ao acesso à educação, à permanência e ao êxito dos estudantes da EJA.

Ademais, uma especificidade que perpassa e caracteriza o sujeito da EJA é a sua relação com o mundo do trabalho – atividade humana de produção social da vida –, que deve integrar o processo educativo. Os jovens e adultos trabalhadores, empregados ou não, estão em busca de perspectivas de trabalho que atendam a necessidade existencial e de sobrevivência.

Sendo assim, apresenta-se o trabalho como um princípio educativo, atividade necessária a todos os sujeitos da EJA – estudantes, professores, gestores –, a partir do momento em que se reconhecem como trabalhadores, por meio de uma educação emancipadora.

A importância da EJA no DF traduz-se pelo desafio da alfabetização e pelo direito de jovens e adultos trabalhadores à educação básica. Para tanto, são requeridas ações de mobilização por parte da sociedade civil organizada e do Estado. Portanto, apresentam-se as ações planejadas, a saber:

- Universalizar a alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais: execução do Programa DF Alfabetizado na perspectiva de continuidade dos estudos na rede pública de ensino.

- Retomar a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do DF e a constituição das Agendas Territoriais Regionais, a fim de promover a intersetorialidade entre os diversos setores públicos e a participação da sociedade civil organizada na perspectiva da gestão social das políticas públicas de EJA.

- Certificar os concluintes da educação de jovens e adultos por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

- Ampliar a oferta de educação de jovens e adultos a distância.

- Fomentar, em articulação com a Coordenação de Educação Profissional, o Programa de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o qual proporciona um novo sentido de Educação vinculada ao trabalho na vida dos estudantes de EJA.

- Apresentar a Economia Solidária como uma nova lógica de geração de emprego e renda por meio da aplicação de conhecimento científico e da reflexão sobre a organização da produção e reprodução da sociedade.

- Executar o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), que tem como público os jovens de 18 a 29 anos, com vistas à elevação da escolaridade, qualificação inicial e profissional e promoção de atuação social.

- Participar da reelaboração da Proposta Pedagógica da EJA.

A EJA apresenta-se como possibilidade de avanço do conhecimento formal, da elevação da escolaridade, da autonomia coletiva, social, econômica e intelectual, desde que se considere o perfil dos sujeitos da EJA e sua diversidade.

8.7. Educação do Campo

O conceito de educação do campo é novo, tem pouco mais de dez anos. Surgiu como denúncia e como mobilização organizada contra a situação atual do meio rural: situação de miséria crescente, de exclusão/expulsão das pessoas do campo; situação de desigualdades econômicas, sociais, que também são desigualdades educacionais, escolares. Seus sujeitos principais são as famílias e comunidades de sem-terra, camponeses, pequenos agricultores, atingidos por barragens, ribeirinhos, quilombolas, pescadores e muitos educadores e estudantes das escolas públicas e comunitárias do campo, articulados em torno de movimen-

tos sociais e sindicais, de universidades e de organizações não governamentais. Todos buscando alternativas para superar essa situação que desumaniza a população do campo, mas também degrada a humanidade como um todo.

Uma das mais marcantes características desse movimento é sua indissociabilidade do debate sobre os modelos de desenvolvimento em disputa na sociedade brasileira e o papel do campo nos diferentes modelos. A especificidade mais forte da educação do campo, em relação a outros diálogos sobre educação, deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ele se enraíza. A afirmação de que só há sentido no debate sobre educação do campo como parte de uma reflexão maior sobre a construção de um projeto de nação é o chão inicial capaz de garantir o consenso dos que se reúnem em torno desta bandeira.

A luta principal da educação do campo tem sido por políticas públicas que garantam o direito da população do campo à educação que seja no e do campo: no campo, porque as pessoas têm direito a ser educadas no lugar onde vivem; do campo, porque as pessoas têm direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. E esta educação inclui a escola: hoje uma luta prioritária, porque há boa parte da população do campo que não tem garantido seu direito de acesso à educação básica. Não há sentido desencadear esforços para a produção de teorias pedagógicas para um campo sem gente, para um campo sem sujeitos, ou, dito de outra forma, para uma ruralidade de espaços vazios.

A base fundamental de sustentação da educação do campo é que o território do campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; de novas relações entre o rural e o urbano.

Podemos destacar duas recentes conquistas deste processo: a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer no 36/2001 e Resolução n° 1/2002, do Conselho Nacional de Educação) e a assinatura do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esse Decreto traz aspectos importantes a serem destacados para que se compreenda a educação do campo. São eles:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político-pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II – incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

A educação do campo está ajudando a produzir um novo olhar para o campo. E faz isso em sintonia com toda uma nova dinâmica social de valorização desse território e de busca de alternativas para melhorar a situação de quem vive e trabalha nele. Uma dinâmica que vem sendo construída por sujeitos que já não aceitam que o campo seja lugar de atraso e de discriminação, mas sim consideram e lutam para fazer dele uma possibilidade de vida e de trabalho para muitas pessoas, assim como a cidade também deve sê-lo; nem melhor, nem pior, apenas diferente; uma escolha.

Dentro da perspectiva da educação do campo, é preciso preparar os educadores da zona rural do DF para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno. Simultaneamente, mostra-se urgente a necessidade de desencadear um processo de construção coletiva de um projeto de formação de educadores que esteja em consonância com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Objetiva-se, assim, implantar a proposta de educação do campo na rede pública de educação do DF, entendendo o campo como território de produção de vida nas dimensões política, econômica, cognitiva e cultural. Para isso, impõem-se algumas metas:

- Realizar diagnóstico, no decorrer do primeiro semestre de 2012, de modo a fazer o levantamento de dados e perspectivas a respeito das escolas rurais e dos profissionais que nelas trabalham, tendo como fim a elaboração de política pública de educação do campo no DF.

- Promover discussões acerca das premissas da educação do campo junto à rede pública de ensino do DF, principalmente no âmbito das escolas rurais do Distrito Federal, ao longo dos anos de 2012-2014.

- Desencadear processos de formação dos educadores das escolas rurais do DF, de modo a contemplar as bases teóricas e as práticas pedagógicas inerentes à educação do campo, no decorrer de cada ano letivo, até 2014.

Sabemos que esta modalidade dá ainda seus primeiros passos, entretanto, contabilizamos isto como uma vantagem de construir uma proposta nova para a educação do campo no DF.

9. APOIO AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

9.1. Correção da Distorção idade/série

Os índices de reprovação e evasão escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal indicam a necessidade de uma política pública que efetivamente contribua para a redução do número de estudantes em defasagem idade/série no ensino fundamental.

De acordo com os dados do Censo Escolar havia na Secretaria de Estado de Educação em 2009, 78.249 estudantes em defasagem idade/série, em 2010, 73. 396 e em 2011, 69.842 estudantes.

Diante disso, a Conferência Distrital de Educação Básica, realizada em setembro de 2010, indicou a abertura de um fórum permanente de discussão para as turmas de correção da Distorção Idade/Série que, em 2011 discutiu e elaborou uma proposta diferenciada para o atendimento a estas turmas a ser implantada no ano letivo de 2012.

Esse fórum foi implantado no ano de 2011 tendo a Coordenação de Ensino Fundamental e Médio frente ao trabalho com as 14 regionais de ensino. Esse fórum realizou, ao longo do ano, 16 encontros presenciais. As atividades do Fórum se concentraram em realizar o levantamento dos principais problemas enfrentados pelas Unidades Escolares e professores no sentido de apontar as medidas necessárias para que fossem resolvidos e construir coletivamente uma proposta que atendesse a realidade das Unidades de Ensino da Secretaria de Educação.

Paralelamente a esse fórum as Coordenações Regionais de Ensino realizaram encontros com os docentes que atendiam aos estudantes das turmas em distorção idade/série. Esses encontros alimentavam e subsidiavam o Fórum. Dessa forma o documento norteador para o ano de 2012 é fruto das discussões e das necessidades da realidade vivida pelo professor em sua sala de aula.

Assim, a correção da distorção idade/série é uma alternativa que deve ser entendida como uma ação político-pedagógica para resgatar a função social da escola pública, ao cumprir um preceito constitucional – o do direito à educação. Espera-se a reintegração do estudante à série/ano correspondente à sua idade em condições de aprender e ser aprovado para a série/ano seguinte.

Para o alcance deste objetivo a Secretaria de Educação estabeleceu a seguinte meta:

Ano	Quantitativo de estudantes
2012	15.000
2013	20.000
2014	20.000

Tendo como cenário os números apresentados anteriormente, o Fórum Permanente entendeu como indicativo imprescindível para o ano de 2012 uma formação continuada dos docentes de turmas de correção da distorção idade/série, que considere a pesquisa, o planejamento, a orientação, a avaliação e elaboração de propostas e intervenções, como parte de um processo de construção coletiva que envolva todos os profissionais da unidade escolar.

Essa formação está a cargo da EAPE, que conta com equipe própria de formadores em parceria com as Oficinas Pedagógicas e com a Coordenação Central conforme os seguintes objetivos:

- Teorizar a prática, com vistas à associação da teoria com a prática;
- subsidiar o trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas de correção da distorção idade/série;
- aperfeiçoar as práticas pedagógicas num processo de reflexão sobre a ação e compartilhar experiências;
- estimular a pesquisa, a inovação, a utilização de recursos e posturas pedagógicas mais criativas, flexíveis e humanizadas, além de possibilitar a confecção de materiais pedagógicos, visando à contextualização dos conteúdos, a interdisciplinaridade e transversalidade na operacionalização do currículo da Educação Básica;
- redimensionar a prática pedagógica e o desenvolvimento da percepção e da criatividade do educador, enquanto mediador e transformador do trabalho pedagógico;
- fundamentar teórico metodologicamente a utilização da ludicidade como recurso que favorece a construção do conhecimento;
- refletir sobre a prática docente, na perspectiva de superação de dificuldades compartilhando experiências e aprimorando recursos materiais e pessoais.

Quanto à formação de turmas, organização do trabalho pedagógico, e organização do tempo/espaço, o fórum permanente apresentou a seguinte proposta:

1- Formação de turmas:

1.1- Anos Iniciais

Serão atendidos nas turmas de correção da distorção idade/série no ano letivo de 2012 educandos do Ensino Fundamental – séries/anos iniciais – que tenham 2 (dois) ou mais de defasagem de série/ano em relação à idade, entre 9 (nove) e 14 (quatorze) anos até 31/3/2012.

As turmas serão divididas em Alfabetizados e Em Processo de Alfabetização e serão compostas por no mínimo 15 (quinze) e no máximo 20 (vinte) educandos.

1.2- Anos Finais

Serão atendidos nas turmas de correção da distorção idade/série no ano letivo de 2012 educandos do Ensino Fundamental – séries/anos finais – que tenham 2 (dois) ou mais anos de defasagem de em relação à idade, observando como referência a data de 31/03/2012:

- Educando oriundos da 5ª série/6º ano, com, no mínimo, 13 anos de idade;
- Educandos oriundos da 6ª série/7º ano, com, no mínimo, 14 anos de idade;
- Educandos oriundos da 7ª série/8º ano, com, no mínimo, 15 anos de idade.

As turmas serão divididas em:

- Bloco 1 - (5ª série/6º ano e 6ª série/7º ano) serão enturmados educandos oriundos da 5ª série;
- Bloco 2 - (6ª série/7º ano e 7ª série/8º ano) serão enturmados alunos oriundos da 6ª série; e
- Bloco 3 - (7ª série/8º ano e 8ª série/9º ano) serão enturmados alunos oriundos da 7ª série.

Os estudantes da 4ª série/5º ano alfabetizados, 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, não participarão das turmas de correção da distorção idade/série e deverão ser atendidos por meio de projeto interventivo.

Os estudantes da 4ª série/5º ano em processo de alfabetização poderão participar das turmas de correção de distorção idade/serie.

O estudante que participou de turmas de correção da distorção idade/série no ano letivo de 2011 e não alcançou os objetivos propostos, será avaliado pelo Conselho de Classe e poderá cursar novamente a correção se assim for definido, considerando aspectos como o empenho, participação e desenvolvimento em relação a ele mesmo.

É de caráter obrigatório a formação de turmas de correção da distorção idade/série para as instituições educacionais que atendem o Ensino Fundamental Anos Iniciais, e que possuem quantitativo mínimo de estudantes em defasagem idade/série.

As turmas de correção da distorção utilizarão como registro das aprendizagens dos estudantes e para o registro das discussões do Conselho de Classe, o Registro Descritivo para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e o Registro de Conselho de Classe para Anos Iniciais e Anos Finais.

Com o objetivo de garantir a exclusividade dos professores das turmas de Correção da Distorção Idade/série do Ensino Fundamental – Anos Finais, a Matriz Curricular foi organizada da seguinte forma:

No Ano de 2012, as discussões do Fórum Permanente continuarão como objetivos: subsidiar o trabalho realizado nas Coordenações Regionais de Ensino, avaliar a proposta em curso e propor novas estratégias para o ano de 2013.

O maior detalhamento da proposta estará disponível nas Orientações Pedagógicas para a Correção da Distorção Idade/Série. O Programa de Correção da Distorção da Idade/Série para o Ensino Médio apresenta a seguinte orientação:

2. Formação de turmas:

O atendimento será organizado por meio de polos, cada qual composto por cinco turmas em um mesmo turno. Os estudantes em defasagem Matriz Curricular da Correção da Distorção idade/série Anos Finais idade/série serão redirecionados da série do ensino regular em que estão matriculados para o bloco correspondente.

2.1 Organização dos Blocos:

Os blocos terão uma carga horária de 1.000 horas e referem-se à enturmação dos estudantes para a correção de até duas séries, conforme o desempenho acadêmico, estando assim relacionados: Bloco1: formado por estudantes retidos na 1ª série, onde ocorrerá a correção da 1ª e 2ª série. Bloco2: formado por estudantes retidos na 2ª série, onde ocorrerá a correção da 2ª e 3ª série.

As orientações pedagógicas para o desenvolvimento do programa serão estabelecidas em documento próprio.

9.2. Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem

As Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem são compostas por pedagogos e psicólogos que atuam numa perspectiva multidisciplinar. Essa atuação está voltada para o contexto institucional pedagógico, considerando sempre as múltiplas variáveis que podem interferir no desempenho acadêmico dos estudantes – dificuldades psicopedagógicas, socioafetivas, entre outras – no intuito de facilitar e incentivar o processo de ensino e aprendizagem.

As equipes também atuam no sentido de contribuir para o aprimoramento dos profissionais das unidades escolares, a partir da interlocução entre os agentes envolvidos na superação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Essas equipes possuem 311 pedagogos e 116 psicólogos, distribuídos nas 14 Coordenações de Ensino Fundamental. Contam, também, com um coordenador intermediário, que atua na Coordenação Regional de Ensino, ofertando apoio e acompanhando as ações desenvolvidas nas Unidades escolares.

Em 2011, foi constituída uma Comissão Técnico-Pedagógica com o objetivo de elaborar um documento norteador para o atendimento dos estudantes portadores de Transtornos Funcionais Específicos, publicada no DODF nº 77, de 25 de abril.

Como resultado dessa discussão, ficaram previstas, para 2012, a implementação de um Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, que engloba a ampliação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, e

a implementação das Salas de Apoio à Aprendizagem, que terão como foco um atendimento diferenciado no contraturno escolar que deve atender os estudantes da educação infantil, do ensino fundamental anos iniciais e finais, do ensino médio e da educação de jovens e adultos das unidades escolares da SEDF. Com essa proposta, pretendemos ampliar tal atendimento.

9.3. Orientação Educacional

O Serviço de Orientação Educacional (SOE), por excelência, trabalha na perspectiva da educação integral. Possui uma forma de trabalho mais abrangente na dimensão pedagógica, pois articula junto aos demais educadores – atuando em todas as etapas e modalidades da educação básica – o trabalho dos sujeitos da instituição educacional, buscando conhecer a realidade e transformá-la, para que ela seja mais justa e humana.

Ao focar sua ação no desenvolvimento de um educando, desenvolve seu trabalho em parceria com a equipe gestora da instituição educacional, promovendo parcerias internas e externas, a fim de tecer uma rede social e interinstitucional que colabore com o desenvolvimento integral do estudante.

Um dos maiores desafios da orientação educacional no cotidiano escolar é contribuir com a construção da gestão democrática, visando fortalecer a construção coletiva de um Projeto Político-Pedagógico que promova o êxito do trabalho escolar, com base nos princípios humanistas e críticos e na qualidade social.

A orientação educacional, no contexto da gestão democrática, preconiza o fazer coletivo com a participação de toda a comunidade com vistas a democratizar o acesso à escola, a permanência e a continuidade da aprendizagem de todos os estudantes.

A atuação do orientador educacional avançará à medida que o trabalho pedagógico estiver efetivamente organizado no ambiente escolar de maneira coletiva, pois a orientação educacional é um espaço de sistematização e produção de conhecimentos, com a finalidade de agir e refletir acerca das inúmeras transformações que permeiam a escola e a sociedade.

É, pois, a partir de um planejamento coletivo que assegure a participação de todos na escola, que o saber fazer da orientação educacional consolida-se e consegue, junto com professores, estudantes, família e demais profissionais da educação, fortalecer o compromisso com uma educação transformadora.

A atividade de orientação educacional também se fundamenta nos princípios de uma educação integral que promova a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano.

Uma das dimensões fundamentais da atividade de orientação educacional é o respeito ao ser humano, a defesa de sua dignidade e garantia de igualdade de direito que promova sua aprendizagem sem sofrer qualquer tipo de preconceito e discriminação na escola.

A SEDF entende que o trabalho do orientador deve perpassar todas as etapas e modalidades.

9.4. Escolas de Natureza Especial

As Escolas de Natureza Especial, no contexto de uma proposta político-pedagógica de rede que propõe a implementação da educação integral do estudante, constituem-se elemento fundamental para a construção de um modelo educacional que rompa com o imobilismo, proporcione o combate à desigualdade social e construa novos espaços e tempos de aprendizagem, buscando a formação para o exercício pleno da cidadania.

Ao refletir acerca da concepção de educação integral, vale ressaltar que

[...] o conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial. (GONÇALVES, 2006, p. 03).

As Escolas de Natureza Especial assumem, dentro da filosofia proposta por este Projeto Político-Pedagógico, a garantia de oportunidades de acesso à educação, de organização do trabalho pedagógico, de aprendizagem, de respeito aos espaços de convivência, de pró-atividade no desenvolvimento ambiental sustentável, de acesso ao mundo do trabalho e formação acadêmica; do debate de questões relevantes por meio da construção de estratégias de ensino inovadoras, que sejam ao mesmo tempo complementares e integradas às ações executadas pelas outras escolas do sistema.

Nesse contexto, o objetivo central dessas escolas é de construir/reconstruir o conhecimento, oferecer meios diferenciados para a construção da aprendizagem e se constituir em estratégias efetivas para a superação das desigualdades educacionais, com respeito às oportunidades sociais vivenciadas pelos estudantes e a diversidade que os compõe.

9.5. Escolarização dos Sujeitos em Situação de Medidas Protetivas, Socioeducativas e que se encontram em Cumprimento de Pena no Sistema Prisional

9.5.1. A Escolarização de Medidas Protetivas

O artigo 2° da Lei n° 8.069/90, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera a pessoa entre zero e doze anos de idade como criança e entre doze e dezoito anos como adolescente, e os dois grupos são reconhecidos por este estatuto legal como de "pessoa em desenvolvimento" (art. 6º), o que garante a essa população "proteção integral" (art. 1º) e "prioridade absoluta" por parte da família, do Estado e da comunidade em geral no que tange aos "direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária" (art. 4º).

Sempre que o Estado toma conhecimento de que esses direitos estão ameaçados ou violados – seja por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; seja por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis; seja em razão da conduta da própria criança ou adolescente –, cabe a este, por meio das instâncias competentes (Conselho Tutelar, Ministério Público e Juiz de Infância e Juventude), aplicar medidas de proteção (art. 98).

Essas medidas, dispostas no artigo 101 do ECA, podem ser de encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; orientação, apoio e acompanhamento temporários; matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; abrigo em entidade e colocação em família substituta.

Contudo, como as crianças e adolescentes pertencem a uma rede da qual a escola é parte fundamental e dada a posição privilegiada desta instituição junto a esses sujeitos, é indispensável que os sistemas educacionais atuem como defensores desses direitos, ajudando crianças e adolescentes que tiveram seus direitos ameaçados ou prejudicados através da denúncia de suspeita ou comprovação de maus tratos, abusos e violências contra eles cometidos, conforme determina a lei em tela.

Mais importante, ainda, é o acompanhamento do cumprimento das medidas de proteção (quando aplicadas) e de realimentação da rede com informações sobre o cumprimento das medidas aplicado, sobretudo ao Conselho Tutelar. Caso os encaminhamentos dados não retirem a ameaça ou violação dos direitos ou restaurem os direitos da criança e do adolescente, convém que a escola denuncie o caso à Delegacia de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente e ou à Promotoria de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, conforme seja o caso.

Uma das medidas protetivas, em especial, vem fazendo uma interface muito forte com a escola: a de acolhimento institucional. As crianças e os adolescentes que se encontram em abrigos públicos ou conveniados encontram-se sob a guarda e a tutela do Estado ou entidade conveniada, portanto, também da escola. É imperioso reforçar que tais pessoas em desenvolvimento continuam gozando de todos os direitos fundamentais e coletivos.

Dessa maneira, as escolas que atendem crianças e ou adolescentes institucionalizados em abrigos públicos ou conveniados devem estreitar laços com o corpo técnico dessas instituições, no sentido de que, como rede, possam minimizar as fragilidades próprias dessa condição provisória de uma pessoa em desenvolvimento que, de forma especial, necessita do apoio do mundo adulto, haja vista os quadros de acolhimento representarem a culminância de processos drásticos de violação de direitos.

Tem sido comum que escolas compreendam essa criança e ou esse adolescente como de responsabilidade exclusiva dos abrigos, quando, de fato, trata-se de uma responsabilidade da rede da qual a escola é parte integrante, fundamental e privilegiada. Portanto, um Projeto Político-Pedagógico, para que mereça o adjetivo de democrático, não pode se constituir sem levar em consideração as especificidades dessa parcela populacional já tão afetada pelos contextos que a emoldura. Estudos vêm demonstrando o potencial da escola em contribuir com o acolhimento, suporte e apoio a estes sujeitos, assim como do inverso.

Além de reforçar essa discussão na rede, encontra-se em construção uma política intersetorial de atendimento escolar de crianças que se encontram em situação de medidas protetivas, tendo por base as já existentes políticas públicas de acolhimento institucional para os que sofrem ameaça à vida; estão envolvidos no trabalho infantil; têm seus direitos totalmente violados; sofrem violência sexual, espancamento, maus tratos; estão em situação de rua; sofrem negligência da família ou do Estado; entre outras. Muito em breve, esses aspectos serão pauta de nossas discussões.

9.5.2. Escolarização de Sujeitos em Conflito com a Lei (Socioeducação e no Contexto das Prisões)

Por se tratar de pessoas em desenvolvimento, crianças e adolescentes são pessoas penalmente inimputáveis (art. 104 do ECA). Quando se tratar de ato infracional praticado por criança, serão aplicadas as medidas relatadas do artigo 101 - Medidas de Proteção – e, quando praticado por adolescentes, será implementada uma figura jurídica denominada medida socioeducativa.

É comum ouvirmos, nos meios de comunicação, que, por tratar-se de adolescente, nenhuma sanção foi aplicada. O que não confere com a realidade (diga-se de passagem, que o DF é o estado que mais interna adolescentes no Brasil). Ocorre que a doutrina que ancora o Estatuto da Criança e do Adolescente coloca-se em uma ordem distinta da que ainda sustenta o nosso Código Penal, não obstante as reflexões que vêm sendo colocadas pela Academia no campo da "justiça restaurativa".

Quando comete ato infracional (o que para o adulto é denominado crime ou contravenção penal), o adolescente é encaminhado à Delegacia Especializada: Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA), cabendo ao Ministério Público do Distrito Federal e Territórios apresentar queixa à Vara da Infância e Juventude – VIJ - TJDFT, sendo o adolescente submetido ao cumprimento de medidas socioeducativas, respeitada e garantida a ampla defesa, ainda que para tal se constitua um defensor público e o princípio do contraditório.

A medida socioeducativa é, portanto, uma medida jurídica que, na legislação brasileira (artigo 112 a 128 da Lei n° 8.069/90 - ECA), se aplica aos adolescentes autores de ato infracional. É aplicada pela autoridade judiciária - juiz de Infância e Juventude - como sanção e oportunidade de ressocialização.

Possui uma dimensão coercitiva, pois o adolescente é obrigado a cumpri-la como sanção da sociedade, mas, principalmente, educativa, visando prepará-lo para o convívio social. Como esses estudantes se encontram em liberdade restringida por terem reprovado em convivência, convém que foquemos nessa como sendo sua aprendizagem prioritária.

De acordo com o artigo 112 do ECA, são medidas socioeducativas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional; qualquer uma das previstas no artigo 101.

Reforçamos que, conforme versa em lei, essas medidas somente podem ser aplicadas pela autoridade jurídica competente: juiz da Vara de Infância e Juventude. Nada disso impede a escola de sugerir ao Ministério Público (Promotoria de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente) algumas dessas medidas, como, por exemplo, a obrigação de reparação do dano. O que não pode é que a escola, sem o devido julgamento legal do poder judiciário, obrigue a criança ou adolescente a cumprir penas, tais como: obrigar que o estudante pinte a parede que foi pichada, que conserte a cadeira quebrada, reponha o bem danificado etc.

Nós, educadores, temos lidado de forma mais direta com as medidas socioeducativas de Liberdade Assistida (art. 118 do ECA) e a medida socioeducativa de semiliberdade (art. 120 do ECA). Pela primeira, o adolescente comparece na presença de um juiz, com acompanhamento do Ministério Público e de um Defensor (Público ou particular), momento em que assume compromissos de mudança de postura. Após, retorna ao convívio social em sua própria família, onde é periodicamente acompanhado pela Secretaria de Estado da Criança, por meio da Subsecretaria de Medidas Socioeducativas.

Em cada Região Administrativa, essas medidas são acompanhadas pelas Unidades de Acompanhamento de Adolescentes submetidos às Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade. Essas Unidades são compostas por assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e assistentes técnicos, que têm como função acompanhar a execução da medida e elaborar relatório técnico para o juiz da Infância e Juventude. Logo, um trabalho conjunto da escola e dessa Unidade é de suma importância para o êxito no processo de ressocialização dos adolescentes autores de ato infracional.

Outra medida muito comum em escola é a medida socioeducativa de semiliberdade. Por esta medida, o adolescente permanece toda a semana numa casa de semiliberdade, onde é acompanhado por uma equipe de técnicos (pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e assistentes técnicos) e é dispensado, quando apresenta comportamento condizente, para passar o fim de semana com a família.

Também, nesse caso, o acompanhamento da vida escolar dos estudantes é fundamental para composição do relatório técnico que é encaminhado à Vara da Infância e Juventude, no qual o juiz se baseia para a remissão ou progressão da medida. Destaca-se ainda que o comportamento do estudante na escola importa para a liberação ou não deste nos fins de semana, haja vista que unidade de semiliberdade e escola são partes distintas de uma mesma rede. Há ainda os casos em que a VIJ colocam como medida socioeducativa a prestação de serviços à comunidade.

Tendo em vista a eficácia e eficiência dessas medidas (quando devidamente acompanhadas) e a necessidade de um trabalho intersetorial, adotamos, em parceria com esses órgãos/setores, uma rotina de acompanhamento escolar de estudantes nessas condições, sobretudo porque, assim como nós, educadores, todos os responsáveis por este acompanhamento reconhecem a importância da educação na composição dos relatórios da execução das medidas para esses adolescentes autores de atos infracionais.

Por fim, há os casos específicos de núcleos de ensino ou atendimento escolar que funcionam dentro de unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei. Há centros de internação provisória (até 45 dias) para o adolescente que ainda aguardam decisão judicial e centros de internação para o adolescente sentenciado a restrição de liberdade.

Esses Núcleos de Ensino funcionam por meio de uma Cooperação Técnica segundo a qual a Secretaria de Estado de Educação do DF cede os profissionais de educação e o suporte técnico-pedagógico para o desenvolvimento cognitivo e social dos adolescentes internados.

Houve um tempo em que tais Núcleos de Ensino ficaram em um vácuo entre as Secretarias de Estado de Educação e a Secretaria que executava a medida (SEDEST, SEJUS, SECriança), o que fragilizava o processo educativo. Hoje, temos revisto e reeditado os ajustes legais que sustentam esta cooperação técnica.

Quando devidamente acompanhados, os adolescentes autores de atos infracionais apresentam altos índices de ressocialização e à escola cabe um papel de centralidade no acompanhamento dessas medidas. Atente-se para o cuidado de não identificação dos estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas, conforme versa o art. 94, inciso IV, da Lei n° 8.069/90.

Destaca-se, ainda, de acordo com pesquisas realizadas pela VIJ – TJDF, que a grande maioria dos atos infracionais cometidos por adolescentes do DF são contra o patrimônio e não contra a vida, apesar de muitos adolescentes – por uma questão de fragilidade ou autoproteção – se autoatribuírem a autoria de atos hediondos e a condição de liberdade assistida como uma insígnia de empoderamento equivocado.

Convém destacar que, conforme vimos, quando um adolescente é internado, o atendimento escolar continua nas unidades de internação (art. 123 do ECA), cabendo à escola comunicar-se oficialmente com as unidades nas quais os adolescentes encontram-se reclusos de forma a evitar a violação do direito à educação, o que vinha sendo comum em alguns centros de internação provisória do DF, descumprindo-se, assim, a legislação vigente.

Outro atendimento escolar específico dá-se junto aos cidadãos maiores de 18 anos em cumprimento de pena de reclusão de liberdade em prisões. Este atendimento se dá em turmas na modalidade de EJA. Esse atendimento ocorre por meio de uma Cooperação Técnica entre a Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP) e a Secretaria de Estado de Educação, que dispõe de professores e assessoria técnico-pedagógica para este fim.

Um Projeto Político-Pedagógico, tanto de uma rede de ensino quanto da escola que atenda à especificidade desses estudantes, para que, de fato, cumpra o seu papel democrático, precisa considerá-los para efeitos de construção de uma política pública eficaz e eficiente. Ressalta-se que as pesquisas e estudos sobre a questão apontam que as políticas públicas de apoio, suporte e orientação a adolescentes e ou jovens em situação de vulnerabilidade e as de acompanhamento de reinserção de egressos do sistema prisional são menos onerosas aos cofres públicos, mais eficazes, eficientes e viáveis à construção da cidadania.

Ante este quadro, temos dialogado com os vários setores e órgãos envolvidos nessas discussões, no sentido de construir uma política intersetorial de atendimento à escolarização de estudantes em situação de medidas socioeducativas e cidadãos em cumprimento de penas de restrição de liberdade em presídios, assumindo a parte que à SEDF compete nos núcleos de ensino, além de fomentar a construção, implementação ou consolidação de uma proposta pedagógica que atenda às demandas tão específicas das realidades que afetam essas comunidades escolares.

9.6. Livro e Leitura

As Políticas Públicas do Livro e da Leitura no DF estarão em consonância com o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), como o Programa Fome de Livro, do Ministério da Cultura, via Fundação Biblioteca Nacional, e com o Plano Distrital do Livro e da Leitura (PDLL), lançado em meados de 2011 pelo atual governo.

O PDLL objetiva assegurar o fácil acesso aos livros e a outras formas de leitura a todos os brasilienses. Além de serem imprescindíveis à transmissão de cultura, os livros também são fatores de inclusão e promoção da cidadania. Por isso, devem ser tratados como estratégicos para o desenvolvimento pessoal, social e para a construção de um novo projeto de nação, mais justa e solidária.

Assim, existe um conjunto de projetos e programas para implementar, no país, uma política do livro, da leitura e de bibliotecas com ações de curto, médio e longo prazo, integradas a diversas ações do governo nesse sentido.

O PDLL aponta para a formação de uma sociedade leitora, entendendo-se leitura como uma capacidade que vai muito além de decifrar códigos, é um processo complexo de compreender e produzir sentidos e uma capacidade do cidadão de se expressar e exercer seus direitos fundamentais. A ideia é trabalhar no sentido de transformar Brasília em capital da leitura.

Dessa forma, entendemos que alguns eixos estratégicos são parte de nossa ação:

- Revitalizar as bibliotecas da rede pública de ensino do DF.
- Revitalizar o acervo de bibliotecas escolares, garantindo a aquisição de pelo menos um título para cada estudante matriculado, como prevê a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010.
- Implantar bibliotecas em todas as escolas públicas do DF.
- Adquirir computadores para as bibliotecas.
- Instalar conexão com internet em todas as bibliotecas escolares do DF.
- Implantar projeto de formação de leitores nas escolas.
- Promover o encontro do leitor com escritor/ilustrador nas escolas públicas do DF.
- Oferecer formação continuada para profissionais da educação sobre a formação de leitores.
- Articular com a EAPE a elaboração e a oferta de cursos de formação de profissionais da educação.

Tais ações demandam articulação do sistema de ensino, particularmente na escola, por ser uma proposta para o trabalho nas coordenações pedagógicas dentro da compreensão de possibilidades de acesso ao livro e à leitura.

10. FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Uma proposta de educação de qualidade, justa e democrática, que promova a cidadania e a integralidade dos sujeitos sociais, não pode prescindir de uma formação diferenciada para seus profissionais.

No momento em que se vivencia o que alguns estudiosos chamam de a Terceira Revolução Industrial, em que a nanotecnologia e os avanços científicos permeiam as relações sociais; em que as mudanças políticas e econômicas afetam profundamente o cenário mundial, a educação do Distrito Federal reclama um olhar transformador, que congregue harmonicamente os principais elementos desse contexto: o humano, o ambiente e as tecnologias, em um processo de sustentabilidade e cultura de paz.

Nessa perspectiva, a construção de uma proposta formativa para os profissionais da educação da rede pública de ensino do Distrito Federal tem por base uma clara concepção de sujeito e sociedade que não se apresenta desvinculada de uma visão planetária.

Essa concepção de formação é contínua e progressiva, preparando os profissionais da educação para o tempo presente e para o desenvolvimento humano, para a realização pessoal e profissional; para o protagonismo e para as ações democráticas.

Nesse sentido, a ação formativa se expande à constituição do educador como agente social, que se constrói no protagonismo das lutas por uma formação de qualidade social, melhores condições de trabalho, carreira e salário. É também uma concepção inclusiva, posto que abarca a diversidade, o indivíduo e o coletivo em um contexto de relações dialógicas e igualitárias. Em uma acepção mais ampla, é uma concepção que compreende que todos os profissionais que atuam no espaço educativo são educadores e colaboram para a construção da escola do futuro.

Assim, a ação formativa deverá alcançar gestores, professores, especialistas em educação e profissionais da carreira assistência à educação.

Considerada estratégica para o alcance das metas de qualidade social do ensino, a formação continuada dos trabalhadores da educação conta com espaços próprios: a coordenação pedagógica nos níveis local, intermediário e central e a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE).

A EAPE atende, em média, 11 mil profissionais por ano, em cursos de menor duração, em diversas áreas específicas e transversais do currículo desenvolvido pela rede de ensino, além de coordenar e organizar eventos diversos, como seminários, jornadas e colóquios, entre outros, abertos à comunidade escolar.

Em uma proposta de modernização e de atendimento às demandas atuais de formação em serviço, parte das ações formativas da EAPE é ofertada de forma descentralizada, em polos constituídos nas Coordenações Regionais de Ensino, sendo que, em quatro dessas CRE, os polos funcionam em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Outro aspecto relevante da modernização da formação em serviço é a consolidação da educação a distância, que tanto atua com uma proposta de cursos desenvolvidos integralmente a distância, minimizando problemas com a locomoção do cursista e auxiliando na sua organização do tempo para estudos, quanto como suporte tecnológico para os eventos formativos presenciais, a partir das ferramentas da plataforma virtual.

É importante destacar o processo diagnóstico desse contexto formativo, que inclui a formação inicial e continuada, em consonância com as demandas da rede pública de ensino do DF.

O levantamento das necessidades de formação é realizado em constante diálogo com as unidades de ensino, com as demais unidades administrativas da SEDF, por meio de instrumentos de coleta de dados específicos, e com a sociedade civil, por meio do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente, presidido pelo Secretário de Educação, e do qual participam representantes da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), da Universidade de Brasília (UnB), do Instituto Federal de Brasília (IFB), do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF), do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Um dos principais resultados do Fórum, fruto da pesquisa realizada sobre o perfil docente, que identificou uma lacuna na formação inicial desses profissionais, é a oferta de cursos de primeira e segunda licenciatura.

Em parceria com a UnB e com o IFB, a Secretaria de Educação, em 2012, oferecerá 800 vagas de licenciatura em Pedagogia para professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental que ainda apresentam formação inicial apenas em nível médio e 600 vagas de segunda licenciatura para professores cuja formação inicial deu-se em licenciatura curta ou atuam em disciplinas extintas.

A proposta da segunda licenciatura prevê o suprimento de uma demanda reprimida, no quadro efetivo da SEDF, por docentes em áreas específicas do currículo. Assim, serão ofertadas vagas para os cursos de licenciatura em Dança, este já em andamento, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Ciências Naturais, Matemática, Química, Física e Biologia.

A concepção de que todos os profissionais da educação são educadores e, portanto, partícipes do processo de construção do conhecimento e de formação integral do estudante, reformula a dinâmica de formação da EAPE, que amplia seus braços formativos, estendendo-os à carreira assistência à educação, antes com pouca visibilidade, propondo, de forma isonômica ao magistério, ações formativas, em modo inicial e continuado.

Exemplo disso é o Profuncionário, programa do Governo Federal que propõe a valorização do funcionário escolar pela formação técnica nas áreas de gestão escolar, infraestrutura e meio ambiente, materiais didáticos e alimentação escolar.

Após oito anos de omissão do governo local, a SEDF, em 2011, aderiu ao Programa que, por meio da parceria EAPE/Escola Técnica de Ceilândia, contempla 1.000 profissionais em primeira turma e já prevê, em 2012, a abertura de mais 1.200 vagas.

Temos, assim, como meta, o impacto significativo da formação continuada na organização do trabalho pedagógico nas escolas, tomando como princípio sua realidade e suas necessidades, de modo a assegurar a construção dos conhecimentos socialmente relevantes e significativos.

11. GESTÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA

11.1. Coordenação Pedagógica: um Espaço de Construção Coletiva

Entre as questões que perpassam uma nova proposta de gestão escolar no cotidiano das escolas públicas do DF está a coordenação pedagógica como espaço/tempo de ação e reflexão. Isso implica a reorganização do trabalho pedagógico da escola e dos professores que pressupõe relação democrática e comprometida com a elaboração, implementação e avaliação do PPP das escolas em articulação com o PPP da SEDF.

Ao considerar a perspectiva da gestão crítico-reflexiva, sublinhamos a coordenação pedagógica, caracterizando-a como um espaço/tempo vivo, dinâmico, fundamentado na dialogicidade entre a comunidade escolar e a extraescolar, entre o real e o prescrito, entre a teoria e a prática, na busca da concretização do PPP da escola e, assim, vencer os desafios que inviabilizam as ações coletivas para a construção da educação pública de qualidade.

Essa concepção sustenta nossa compreensão de que a coordenação pedagógica, revestida de significado político-pedagógico, constitui-se em espaço/tempo de elaboração, implementação e avaliação do PPP. Dessa forma, fomenta-se a construção da ação coletiva, da formação continuada, da reflexão crítica das práticas pedagógicas e da escola como um todo, que contribuem para a consolidação da educação pública com qualidade social.

Nessa perspectiva, enfatizamos a concepção de trabalho coletivo, na qual possam ser traçados eixos constitutivos e imprescindíveis às práticas sistematizadas dos professores, apoiados pela gestão, de forma que todos se sintam corresponsáveis pela construção de uma prática educativa de qualidade. A coordenação precisa ser compreendida como espaço/tempo primordial para a gestão da escola.

De acordo com Nóvoa (1992), é responsabilidade da escola expandir seu objeto, com vistas a transpor os seus limites historicamente identificado como, exclusivamente, espaço de transmissão de conhecimentos. Cabe à escola refletir e enfrentar as contradições existentes no seu cotidiano e encontrar alternativas para vencer seus desafios.

Maren (2003) destaca a importância do resgate do professor enquanto pesquisador, que propõe teorias, modelos e tecnologias educacionais mais pertinentes para a prática e para as ações que o cotidiano escolar exige. Esta reflexão deve, essencialmente, partir da prática para a construção de conhecimentos pedagógicos.

A conquista da coordenação pedagógica como condição essencial para se pensar/fazer Educação de qualidade vem intensificando e tornando ainda mais complexa nossa tarefa. Segundo propõe este PPP, a coordenação pedagógica tem como papel maior a articulação do trabalho pedagógico em toda a sua amplitude. Para tanto, precisamos superar um dos grandes desafios da rede: as representações pedagógicas alicerçadas em práticas individualizadas e conhecimentos fragmentados.

A trajetória histórica da Coordenação Pedagógica na rede pública de ensino do DF, resultado da mobilização e luta da categoria de professores, vem sendo comprometida por algumas práticas equivocadas que fragilizam essa preciosa conquista, empobrecendo este espaço privilegiado para a construção/consolidação do PPP e da Educação pública que buscamos.

Para que a coordenação seja um espaço vivo, o coordenador pedagógico escolhido pelo grupo deve articular a reflexão do pensar e do fazer pedagógico. Para tanto, precisa assumir o protagonismo no apoio ao trabalho pedagógico, à formação continuada, ao planejamento e ao desenvolvimento do PPP, sempre visando a apresendizagem de todos os estudantes.

Assim, a coordenação pedagógica tem centralidade na Gestão Democrática, por ser um espaço/tempo fundamental para a construção do diálogo entre a escola e a comunidade. Essa construção será facilitada se entendermos que a coordenação não é exclusividade de professores e coordenadores, pois a participação da equipe gestora e de todos os profissionais da educação é imprescindível para a efetivação do trabalho. A equipe de direção, o coordenador, os professores e funcionários da Carreira Assistência são os atores capazes de estabelecer a interlocução entre a escola e a comunidade no que se refere ao trabalho desenvolvido pela unidade escolar.

A SEDF organizou a coordenação pedagógica da seguinte forma: o tempo de três horas diárias é distribuído na semana, em turnos, de modo a possibilitar a formação continuada, a coordenação coletiva e a coordenação individual. Outra grande conquista é a destinação de um momento para coordenação individual fora do ambiente da escola, pois abre diferentes possibilidades de formação, em espaços variados e viabiliza contatos com outras redes de informação.

Considerando a importância da coordenação pedagógica nos três níveis: local, intermediário e central, a coordenação no nível local assume papel fundamental na elaboração, na implementação, no acompanhamento e avaliação do PPP das escolas, na orientação e coordenação da participação dos professores no PPP, e na proposição de ações educativas que busquem a melhoria na qualidade do trabalho pedagógico.

Também temos que ressaltar a importância da coordenação pedagógica intermediária no processo de debate, implantação e implementação do Projeto Político-Pedagógico da SEDF e das escolas, uma vez que ela realiza a articulação entre as políticas propostas pela Coordenação Central e as ações desenvolvidas pelas Coordenações Locais. Para além disso, devemos compreender que aos coordenadores intermediários cabe desenvolver e implementar ações de reflexão sobre o fazer pedagógico, de estimular e socializar a elaboração de estratégias inovadoras, incentivar e propor iniciativas de formação contínua no âmbito das escolas vinculadas às CREs e propor e implementar ações pedagógicas que busquem superar as dificuldades de aprendizem dos educandos.

Para complementar a ação dos coordenadores locais e intermediários, a SEDF conta com os coordenadores pedagógicos centrais que tem por primazia a coordenação, o estudo e a elaboração de documentos orientadores destinados à rede pública de ensino, a elaboração de políticas públicas que busquem a qualificação da ação pedagógica na rede, a articulação de ações de formação contínua e a articulação entre os outros níveis de coordenação pedagógica. Assim, os três níveis de coordenação não devem ser vistos de forma hierarquizada nem sobrepostos, mas como complementares, dentro de uma perspectiva de articulação entre os diferentes níveis como forma de dar significado à coordenação pedagógica, dando a ela um viés de formação e de construção da prática docente reflexiva e compromissada com a transformação da realidade, na busca pela construção de uma educação de qualidade social comprometida com a formação integral do educando.

11.2. Gestão Democrática

A gestão democrática está definida no art. 3º, inciso 8 da LDB como princípio da educação nacional a ser definida pelos sistemas de ensino. No DF a comunidade escolar organizada em suas entidades acumula uma longa história de luta na defesa da gestão democrática, que esse governo retomou com a Lei 4.751/2012.

O processo de participação de todos os segmentos da comunidade escolar reforça a ideia de que a gestão democrática está para além da eleição de diretor ou da equipe de gestão, implica na participação da comunidade escolar, na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar.

É importante reconhecer e legitimar as várias instâncias já constituídas historicamente na cultura democrática das escolas públicas do DF como assembleias, conselho de classe, grêmios estudantis e outros organismos que legitimam e caracterizam uma gestão democrática com participação da comunidade organizada nas definições e encaminhamentos da gestão.

Não se constrói uma gestão democrática com partícipes passivos. Os desafios e obstáculos são grandes, inclusive nas outras estruturas do sistema que estão fora da escola. Ou seja, além dos processos de participação nas unidades escolares, será preciso que, nos níveis intermediário e central, assegurem-se espaços democráticos de participação.

Dessa forma, a gestão democrática, oferece voz e vez aos mais diferentes atores sociais, especialmente na construção de um PPP como espaço privilegiado para instaurar mecanismos e processos permanentes de reflexão e discussão da organização do trabalho pedagógico da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, sempre na busca da qualidade social da educação. Ao se constituir este processo democrático de decisão, instauram-se formas de organização do trabalho pedagógico que supera conflitos, partindo da organização da escola para atingir mecanismos democráticos e concretos de participação.

11.3. Gestão de Profissionais da Educação

O grande desafio é a valorização dos profissionais da educação, quer no reconhecimento de sua importância social, quer nas suas condições de trabalho e política de salário e de carreira. Atualmente, a SEDF está composta pelo seguinte quadro de profissionais da educação9:

- 28.230 professores.
- 12.650 profissionais da carreira assistência à educação em atividade.
- 15.800 professores aposentados e pensionistas.
- 5.200 profissionais da carreira assistência aposentados e pensionistas.

Os dados demonstram a magnitude da rede pública de ensino do DF. Entretanto, em virtude do crescimento da população e da consciência de seus direitos, há necessidade de ampliação deste quadro de profissionais a fim de promover uma educação pública, democrática e de qualidade. Faz-se necessário o aumento da oferta de vagas, a construção de novas unidades escolares e a contratação de profissionais, além da construção de uma política que promova a ampla e efetiva reintegração dos servidores readaptados ao ambiente de trabalho. Essa gestão preza pelo diálogo com as entidades sindicais, valoriza os procedimentos de remanejamentos interno e externo como instrumentos democráticos e transparentes de movimentação, agiliza a contratação temporária, realiza processos seletivos para atuação na EAPE, no CIEF e no CEI.

11.4. Programas Suplementares de Apoio ao Estudante

Na perspectiva das políticas propostas para a educação no DF, um aspecto fundamental diz respeito ao suporte necessário ao atendimento das necessidades elementares do estudante para que se efetivem, na prática, as aprendizagens. Nesse sentido, diversas ações tem centralidade em áreas de apoio que descrevemos a seguir.

11.4.1. Alimentação Escolar

Todas as ações objetivam proporcionar uma alimentação saudável e equilibrada, que coopere para o êxito do processo de aprendizagem e de ensino, com a saúde e a qualidade de vida dos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal. Diante disso, apresentamos algumas iniciativas para:

- Consolidar e ampliar a política de aquisição direta dos produtores da agricultura familiar, contribuindo, assim, para o cumprimento da exigência de aquisição dos gêneros alimentícios de, no mínimo, 30% dos recursos que são destinados à alimentação escolar, em conformidade com a Resolução n° 38 do FNDE. Essa ação tem impacto positivo, porque incentiva a produção dos pequenos agricultores familiares; contribui para sua permanência na zona rural e diminui o êxodo para as cidades; incrementa a circulação de capital no campo; estimula a profissionalização dos pequenos agricultores familiares; estreita a relação escola/comunidade, visto que o pequeno agricultor perceberá a escola como parte de sua cadeia produtiva (conjuga-se a isso o fato de que, em muitos casos, seus filhos estudam na rede pública de ensino); incrementa a qualidade dos gêneros ofertados na alimentação escolar, ao privilegiar a produção orgânica.
- Implantar sistema efetivo de monitoramento e controle dos estoques dos gêneros alimentícios, desde o recebimento até a distribuição nas escolas.
- Viabilizar novos procedimentos, com vistas à melhoria na qualidade da estocagem, acondicionamento, bem como na logística de distribuição de gêneros.
- Implementar políticas de avaliação do serviço de alimentação escolar, envolvendo a comunidade escolar.
- Estimular a participação e dar visibilidade ao trabalho do Conselho de Alimentação Escolar.
- Disponibilizar e incentivar a formação continuada para os servidores envolvidos em todo o processo de estocagem, manuseio, cocção.
- Incentivar a cultura de hortas escolares, com ênfase nos aspectos pedagógicos.
- Disponibilizar o cardápio da alimentação escolar nos vários meios de comunicação acessíveis pelo corpo discente e comunidade escolar, considerando que o acesso à informação caracteriza a gestão democrática e responsável.

11.4.2. Transporte Escolar

Objetiva-se proporcionar um transporte escolar seguro, eficiente e confortável aos estudantes do ensino fundamental e ensino médio que precisam de deslocamentos. Para tanto, aponta-se para:

- Consolidar o processo de recarga eletrônica para os estudantes da zona rural.
- Ampliar o processo de recarga eletrônica para os demais estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal.
- Concluir o processo licitatório destinado ao transporte dos estudantes portadores de necessidades especiais.
- Expandir o Programa Caminho da Escola com distribuição de bicicletas aos estudantes do ensino médio que estejam em áreas com altos índices de evasão e abandono escolar.
- Implantar sistema efetivo de monitoramento e controle dos ônibus escolares com o escopo de acompanhar e avaliar o serviço contratado.
- Realizar estudos acerca da continuidade dos atuais contratos de transporte escolar, com vistas a buscar alternativas de substituição dos atuais por outros instrumentos congêneres, tais como: convênios, termos de cooperação técnica com órgãos públicos, entidades públicas, universidades (FNDE, CEFTRU, entre outros).

11.4.3. Suporte ao Estudante

O suporte aos estudantes é desenvolvido por meio da promoção de ações voltadas à saúde e à distribuição de uniformes e materiais didáticos aos estudantes participantes dos programas governamentais. Assim, temos como ações:

- Concretizar a parceria com a Secretaria de Saúde, relativamente à disponibilização de cirurgiões-dentistas para lotação em nossas clínicas, visando ao acréscimo na quantidade de consultas preventivas e curativas disponibilizada aos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal.
- Promover parcerias intersetoriais na área da saúde com o intento de construir políticas de atendimento integral a crianças, jovens e adultos, tais como: oftalmologia, otorrinolaringologia, psicologia.
- Realizar estudos acerca da aquisição de uniforme e de material didático destinado aos estudantes.

A Subsecretaria de Infraestrutura e Apoio Educacional tem como objetivo que todas essas ações estejam a serviço do desenvolvimento integral dos estudantes.

11.5. A Avaliação e Seus Três Níveis: das Aprendizagens, Institucional e de Rede

Pensar a avaliação leva-nos necessariamente a pensar na escola, nos professores e na equipe gestora. Envolve também a percepção dos estudantes e de seus responsáveis. Tem-se discutido o modelo de avaliação que temos hoje, de natureza classificatória e excludente, que vem funcionando como mecanismo que aciona o fracasso escolar, especialmente aos estudantes de classe popular. Para enfrentar essa prática, novas proposições têm sido feitas no sentido de reverter esse quadro.

A avaliação, cada vez mais se torna alvo de reflexões, críticas e experimentação. E surge, então, o desejo de transformar esse processo em algo que possa promover, no cotidiano da sala de aula, a aprendizagem do estudante, partindo da concepção de que "avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva" (LUCKESI, 2005, p. 35). Uma vez aliada do professor, a avaliação dará a ele a oportunidade de conhecer o que o estudante aprendeu e o que ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios e as estratégias para que ele aprenda.

Inúmeras vezes, no espaço da sala de aula, percebe-se que avaliar é uma tarefa solitária, que fortalece apenas a identidade da professora ou do professor, orientando sua prática pedagógica. Essa avaliação não é um processo coletivo que proporciona espaços para um diálogo com os sujeitos envolvidos nessa prática, por isso não se refere à aprendizagem e ao ensino como processos interativos e intersubjetivos, mas sim ao rendimento como resultado verificável (BARRIGA, 1982), que pode ser medido, nomeado, classificado e hierarquizado.

É preciso um olhar mais reflexivo para construir coletivamente uma cultura avaliativa, ponderando a atuação de professores e demais profissionais da educação que trabalham na escola. Todos devem ser avaliados e todos devem avaliar. É ter como foco não apenas o estudante, mas também o professor e a escola, integrando a avaliação da aprendizagem à avaliação da instituição educacional como um todo, possibilitando um momento de conhecimento e compreensão dos fatores associados ao êxito ou fracasso dos programas, projetos, planos, currículos (BELLONI; MAGALHÃES; SOUZA, 2003).

Para além desses dois níveis da avaliação, é preciso pensar a respeito da avaliação do sistema de ensino, que deve ter como finalidade a orientação das políticas públicas para a educação, a fim de que se possam compreender e lidar com as situações, sobretudo de desigualdade da educação oferecida nas escolas dos diferentes sistemas de ensino.

Assim, a articulação entre os três níveis de avaliação citados repercutem diretamente na qualificação do trabalho docente, na forma de participação da comunidade escolar nos rumos e destinos da escola e na melhora da qualidade das aprendizagens dos estudantes. A avaliação pode contribuir para a construção de um diálogo mais estreito entre os programas oficiais, os planejamentos dos professores e a realidade das escolas, além, é claro, de possibilitar a orientação do estado comprometido socialmente na construção de políticas públicas eficazes para uma educação de qualidade social para todos. Orientações operacionais dessa concepção de avaliação serão socializadas a partir dos Cadernos Temáticos resultantes deste PPP.

11.6. Tecnologias Educacionais

Por reconhecer a importância das tecnologias, tanto nos aspectos de aprendizagem e de ensino quanto nos de gestão administrativa, a SEDF criou a Subsecretaria de Modernização e Tecnologia. Seu objetivo é prover as áreas administrativas, Coordenações Regionais de Ensino e escolas com meios e infraestrutura que possibilitem a simplificação dos processos de trabalho, a integração e melhoria de comunicação interna, a modernização do parque computacional e o desenvolvimento de sistemas integrados de gestão escolar e institucional.

A perspectiva é o fortalecimento institucional da SEDF por meio de premissas de gestão participativa, aquisição e/ou desenvolvimento de sistemas próprios, investimentos estruturados, soluções integradas e globais e projetos desenhados para aplicação em curto, médio e longo prazo.

Assim, dentro da concepção de gestão de educação que defendemos, propõem-se as seguintes ações:

- Projeto de modernização do parque computacional, ampliando em mais de 400% os recursos existentes.

- Projeto de 100% de conectividade da SEDF destinado a garantir o acesso à rede para todas as escolas, de forma mais segura, rápida e estabilizada.

- Sistema de Gestão Escolar Integrado, com propriedade e gestão total da SEDF, com vários módulos implantados: banco de dados unificado, sistema de matrículas e telematrículas, diário eletrônico, gestão de alimentação escolar, gestão de transporte, PDAF, contratação temporária, divulgação das e acesso às notas e frequências na web, monitoramento de acesso dos estudantes à escola, entre outras.

- Modelagem e automatização dos processos de trabalho administrativos da SEDF, a fim de desburocratizar e otimizar tempo e recursos no funcionamento da secretaria como um todo.

- Criação de Rede de Correio Eletrônico Corporativo.

- Implementação de novos canais de comunicação para a rede, utilizando recursos tecnológicos, inclusive de voz e imagem.

- Reestruturação da TV Educativa, disponibilizando-a como importante ferramenta de apoio educacional e compartilhamento das experiências da rede.

- Promoção de ambiente com infraestrutura que permita a implantação do uso de novas tecnologias, como os tablets.

- Promoção de ambiente de infraestrutura e equipamentos que permitam a gestão de segurança nas escolas com monitoramento eficaz.

- Estabelecimento de política das tecnologias educacionais, alinhada ao Projeto Político-Pedagógico, contemplando a formação dos professores, ferramentas pedagógicas e infraestrutura necessária para o uso sustentado das tecnologias a serviço da educação.

- Implementação de projeto de formação continuada de professores, em parceria com a EAPE, para o uso das tecnologias educacionais.

- Disponibilização de ferramentas para a educação a distância, possibilitando amplificar a formação aos profissionais da educação, tanto quantitativa como qualitativamente.

- Estruturação dos espaços de aprendizagem coletiva, especificamente os laboratórios educacionais, a modernização de bibliotecas, videotecas e demais espaços de socialização do conhecimento.

- Fortalecimento do papel dos Núcleos de Tecnologia Educacional, que têm como uma das funções facilitar o uso dos recursos tecnológicos e catalisar as experiências inovadoras.

- Utilização de tecnologias específicas, visando promover a inclusão de pessoas com deficiência – sejam elas profissionais da educação ou estudantes – no processo pedagógico.

No contexto da aplicação das tecnologias no processo educacional, um dos maiores desafios está na formação continuada dos educadores para usarem essas ferramentas tecnológicas como facilitadoras e estimuladoras do processo de ensino e aprendizagem e a integração das tecnologias com o processo pedagógico, o que exige dos educadores novas estratégias no ensinar e principalmente compreender como se dá o processo de aprendizagem, conceitos/esquemas cognitivos e geração de conhecimento. Por outro lado, no processo de aprendizagem e ensino não basta o estudante estar em contato com os recursos da informatização, pois a tecnologia por si só não promove o conhecimento.

Outro aspecto fundamental no uso das tecnologias educacionais é preparar melhor nossos estudantes para o mundo do trabalho, por meio do acesso às tecnologias e ao mundo virtual, além de estimular experiências e iniciativas que possibilitem o aprendizado autônomo.

Sendo assim, a aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) não deve ser utilizada como um fim no processo educacional, muito menos como uma imagem de pseudomodernização, pois não se trata apenas de informatizar a educação. O uso das TIC deve estar submetido às Políticas Públicas Educacionais deste Projeto Político-Pedagógico, e essas devem considerar os recursos tecnológicos como ferramentas poderosas no processo de aprender e ensinar, onde todos os atores interagem com novas possibilidades, desafios e descobertas.

11.7. Currículo

A ideia inicial que se pode ter de currículo é de percurso. Um caminho que se percorreu, que se percorre, mas que anuncia também a continuidade do caminhar. Etimologicamente, a palavra currículo, de origem latina "curriculum", significa "pista de corrida", e segundo Silva (2011) "podemos dizer que no curso dessa "corrida" que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos" (15).

Nesse entendimento, um currículo não é composto somente da concretude espaço/temporal do "caminho" – princípios, objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação –, mas também das percepções e concepções de quem o construiu e daqueles que por ele passam, configurando-se nessa perspectiva, uma questão de subjetividade.

Ao pensarmos em currículo, por mais que acreditemos que esteja dado, definido, altera-se pelo tempo, pelo uso, pelo desuso, pelos movimentos históricos, culturais e sociais de quem dele se utiliza e se apossa, visto que podem alterá-lo por acréscimo, omissões de informações, desvios, por abandono ou outros fatores.

Em um sistema de ensino, as aspirações de uma sociedade transformam-se em princípios, em objetivos educacionais que orientam a essência da formalização da Educação: o currículo. Assim, o currículo escolar é o retrato das escolhas não neutras de determinada parte da sociedade que define quais conhecimentos/saberes socialmente construídos deverão ser disponibilizados para os estudantes de todos os níveis, etapas e modalidades de escolarização.

Essas transformações nos impulsionam a repensar a organização curricular vigente a partir do envolvimento de toda a comunidade do DF representada pelos atores da rede pública de ensino, levando-se em consideração a maneira de ser, de estar e de ler o mundo dos sujeitos que participam de sua efetivação na unidade escolar. Nesse processo, alguns questionamentos se fazem presentes: o que se ensina? Para quem se ensina? O que se aprende? O que se faz com o que se aprende na escola? Quem ensina? Quem aprende? Quais as intenções expressas no currículo escolar? Como a comunidade compreende e implementa o currículo? Qual a temporalidade de um currículo?

Assim, a SEDF, ao pensar nesses questionamentos e na temporalidade do currículo, assume que o sistema educacional é constituído por pessoas, para pessoas que precisam exercer seus direitos, a solidariedade, tendo como grande desafio da educação do presente a transformação da realidade educacional do DF.

Santomé (1998) ressalta que uma organização curricular mais integrada deve se focar em temas ou conteúdos atuais e relevantes socialmente e em constante renovação, dada a plasticidade da sociedade: necessidades, descobertas, possibilidades, inquietudes. Por isso, a necessidade de que tenhamos eixos para o trabalho.

Nessa perspectiva, atribui-se ao currículo o significado de construção social que possibilita o acesso do estudante aos diferentes referenciais de leitura de mundo, às vivências diferenciadas, à construção e reconstrução de saberes específicos de cada etapa/modalidade da Educação Básica, bem como conteúdos organizados em torno de uma ideia, um eixo integrador. Isso favorece o desvelamento dos interesses individuais e, ao mesmo tempo, coletivos e das especificidades de cada uma das etapas/modalidades da Educação Básica em uma articulação que indicará um referencial para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores e por estudantes articulado ao eixo integrador.

A partir disso, surgem alguns questionamentos fundamentais: o modelo da seriação atende às nossas expectativas? Como superar as dificuldades e a retenção que observamos nas chamadas passagens entre as diversas etapas, a exemplo da passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental? Que currículos são possíveis para o Ensino Médio? Como podemos ter êxito na alfabetização e letramento em todos os níveis?

Além das discussões em torno da articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, bem como com as disciplinas que compõem cada área, é fundamental que se discuta uma proposta efetiva em torno da organização estrutural das etapas e modalidades de ensino. É dever de todos que fazem a educação na SEDF empenharem-se para oferecer uma educação pública de qualidade social, sempre comprometida com a gestão democrática das escolas, com a igualdade, com a justiça social e com a permanência com êxito de todas e todos os estudantes.

Nesse sentido, os encontros, fóruns e seminários ocorridos em 2011 apontaram para uma proposta curricular que caminha para a construção de fases ou ciclos de aprendizagem como forma de organização do sistema educacional, além da elaboração de orientações pedagógicas que serão socializadas por meio dos Cadernos Temáticos.

12. OPERACIONALIZAÇÃO

Ação Objetivo Público Prazo Responsável Execução do Programa DF Alfabetizado: juntos por uma nova história. Promover a alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais, de modo a reduzir o número de pessoas não alfabetizadas e possibilitar a continuidade da escolarização na rede pública de ensino. 65.000 pessoas com 15 anos de idade ou mais. 2012-2014

- Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB
- Coordenação de Jovens e Adultos - CEJAD
- Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional - SUPLAV
- Escola de Aperfeiçoamento de profissionais da Educação - EAPE

- Administrações Regionais Retomada da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do DF e constituição das Agendas Territoriais Regionais. Promover a intersetorialidade entre os diversos setores públicos e a participação da sociedade civil organizada, na perspectiva da gestão social das políticas públicas de EJA. Estudantes de EJA. 2012-2014

- SUBEB
- CEJAD
- Fórum de Educação de Jovens e Adultos
- Setores públicos e privados
- Sociedade civil

Ação Objetivo Público Prazo Responsável organizada Reelaboração das Diretrizes Pedagógicas da EJA com vistas ao atendimento de suas especificidades. Flexibilizar a organização do tempo escolar da EJA. Estudantes de EJA. 2011-2014

- SUBEB
- CEJAD
- Coordenações Regionais de Ensino-CRE Plano de correção da distorção idade-série para o ensino fundamental e para o ensino médio. Reduzir os índices de defasagem idade-série das instituições públicas do Distrito Federal. Estudantes com dois anos ou mais de defasagem idade-série 2011-2014
- SUBEB
- Coordenação de Ensino Fundamental - COENF
- Coordenação de Ensino Médio - COEMED
- Coordenação de Educação Integral - CEINT
- EAPE
- SUPLAV
- Subsecretaria de Gestão de Profissionais da Educação – SUGEPE Estudo para a implantação do 2º ciclo, com a previsão de se fazer um projeto piloto. Implantar o 2º ciclo a partir de um projeto piloto. Professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2012-2014
- SUBEB
- COENF

Ação Objetivo Público Prazo Responsável Promoção de articulação com as instâncias governamentais e não governamentais para manutenção, expansão e fomento da oferta da educação profissional. Propiciar condições de manutenção, de expansão e de fomento da oferta da educação profissional e do desenvolvimento de estratégias de acesso ao mercado de trabalho e à inclusão produtiva. Estudantes do ensino médio na modalidade regular e de jovens e adultos e demais jovens e adultos em situação de defasagem idade-série, em situação de vulnerabilidade social, além dos egressos da rede pública de ensino. 2011- 2014

- SUBEB
- Coordenação de Educação Profissional - CEPROF
- Coordenação de ensino médio -COEMED
- CEJAD
- Coordenação de Educação Inclusiva -COEDIN Elaboração de diretrizes pedagógicas e operacionais relativas à modalidade de educação profissional nas formas integrada, concomitante e subsequente. Organizar o processo de implementação das diretrizes pedagógicas e operacionais com vistas à sistematização das políticas públicas para a modalidade de educação profissional. Setores e Profissionais da Educação envolvidos, direta e indiretamente, com a educação profissional. 2012-2014
- SUBEB
- CEPROF
- COEMED
- CEJA
- COEDIN Articulação e formulação, Consolidar a integração Estudantes do ensino 2012-2014
- SUBEB

Ação Objetivo Público Prazo Responsável juntamente com a Coordenação de Ensino Médio e com a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, de ações voltadas à implantação, à implementação, ao acompanhamento e à avaliação dos Referenciais Curriculares do ensino médio Integrado à Educação Profissional Técnica na modalidade regular e na EJA. curricular da educação profissional técnica ao ensino médio na modalidade regular e na educação de jovens e adultos. médio na modalidade regular e na EJA, demais jovens e adultos que se encontram em situação de defasagem idade-série, em situação de vulnerabilidade social, além dos egressos da rede pública de ensino. · CEPROF · COEMED · CEJAD · COEDIN Elaboração, regulamentação, implantação, implementação, acompanhamento, avaliação e atualização das diretrizes pedagógicas voltadas à consecução de projetos unificados para a oferta concomitante de educação profissional técnica e ensino médio, na modalidade regular e educação de jovens e adultos do DF. Promover articulação entre a formação básica, propedêutica, e a formação profissional, técnica. Estudantes do ensino médio na modalidade regular e EJA e demais jovens e adultos que se encontram em situação de defasagem idade-série, em situação de vulnerabilidade social, além dos egressos da rede pública de ensino. 2012-2014 · SUBEB · CEPROF · COEMED · CEJAD · COEDIN Ampliação do Programa Fomentar, apoiar e acompanhar os Projetos de Reestruturação Estudantes do ensino 2012 · Ministério da

Ação Objetivo Público Prazo Responsável Ensino Médio Inovador. Curricular (PRC) das unidades escolares envolvidas no Programa, visando à melhoria da qualidade do ensino médio. médio. Educação-MEC · SUBEB · COEMED Ampliação do Programa Cine Mais Cultura para 100% das instituições de Ensino de Médio. Despertar, na comunidade escolar, o interesse pelo cinema e pela participação nos cineclubes. Toda comunidade escolar vinculada a uma instituição educacional que oferta o ensino médio. 2012 · Ministério da Cultura - MinC · SUBEB · COEMED Implantação do Programa Cine Educação. Utilizar os equipamentos do Programa Cine Mais Cultura como ferramenta pedagógica, ampliando os recursos didáticos e metodológicos dos docentes, visando à me-

lhoria de sua prática pedagógica. Docentes e estudantes do ensino médio. 2012 · EAPE · SUBEB · COEMED Criação de 14 Fóruns Regionais e um Fórum Permanente Distrital do Ensino Médio. Reestruturação curricular do ensino médio, por meio de encontros presenciais e virtuais. Docentes e gestores do ensino médio. 2012 · SUBEB · COEMED Revitalização do ensino médio noturno. Ampliação das opções de oferta do ensino médio. Estudantes do ensino médio. 2012 · SUBEB · COEMED Ampliação do PIBID/UnB, articulado a projetos de monitoria das unidades escolares de ensino médio. Diversificação das estratégias pedagógicas, com vistas à melhoria da formação dos estudantes. Docentes e estudantes do ensino médio. 2012 · Universidade de Brasília - UnB · SUBEB · COEMED

Ação Objetivo Público Prazo Responsável Inclusão da educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. Atender, no mínimo, uma escola em cada uma das 14 CRE da SEDF. Estudantes matriculados em turmas de distorção idade-série dos anos/séries iniciais e mais 3º e 4º anos. 2012 · Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar CEFDESC · COENF Formação para os professores do Projeto CID. Promover a formação dos professores do CID na perspectiva da iniciação desportiva e do aperfeiçoamento. 120 professores atuantes no Projeto. 2012 · CEFDESC · UnB · EAPE Implementação de uma política de Educação Ambiental na rede de ensino do Distrito Federal. Fortalecer, implementar e incentivar ações e projetos de Educação ambiental nas unidades de ensino do DF. Rede de ensino do DF. 2012 · SUBEB · Coordenação de Educação em Direitos Humanos - COEDH Elaboração de uma política interinstitucional de promoção, defesa e garantia dos direitos humanos. Promover a cultura dos direitos humanos nas escolas, por meio da inserção dessas temáticas no PPP e do fortalecimento da articulação com a Rede de Proteção Social, para o desenvolvimento de ações de prevenção e reparação às violações de direitos que contribuam para a melhoria da Comunidade escolar. 2012 SUBEB CEDH

Ação Objetivo Público Prazo Responsável convivência escolar. Elaboração de política sobre uso de drogas. Fomentar projetos de prevenção ao uso de drogas nas escolas, por meio da inserção da temática no PPP e do comprometimento dos diversos setores da SEDF na implantação dessa Política. Comunidade escolar. 2012 · SUBEB · COEDH Construção de uma política de escolarização que atenda às necessidades dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e do sistema prisional. Formular diretrizes que orientem a SEDF e os Núcleos de Ensino nas Unidades de Internação para a melhoria do aprendizado e reinserção social dos sujeitos em medidas socioeducativas e do sistema prisional. Sujeitos em cumprimento de medidas socioeducativas de internação (provisória ou sentenciada) e do sistema prisional. 2012 · SUBEB · COEDH Construção das Orientações Pedagógicas para a Educação Básica. Discutir, elaborar e implementar orientações pedagógicas referentes às etapas/modalidades/áreas Educação musical, Relações étnico-raciais, Educação religiosa, Políticas de convênio e das Escolas de Natureza Especial: Escola da Natureza, Escola de Meninos e Meninas do Parque, PROEM, CIL e Escolas Parque. Estudantes e profissionais que atuam na Educação Básica. 2011-2014 · Subsecretarias · Professores

Ação Objetivo Público Prazo Responsável Construção das Orientações Pedagógicas para a Educação Básica. Normatizar e subsidiar o trabalho pedagógico e o desenvolvimento de uma proposta diferenciada aos discentes que se encontram em situação de defasagem idade-série, na perspectiva de oferecer ao estudante, numa ação conjunta, a oportunidade de resgatar o seu desejo de aprender e ter garantido seu direito de continuação/conclusão de sua escolaridade de forma efetiva e eficaz. Discutir, elaborar e implementar o artigo 26-A da LDB na Educação Básica do DF; elaborar, em conjunto com a EAPE e com as CRE, as Orientações Pedagógicas para implementação do artigo 26-A da LDB; e implementar as OP em toda a rede pública de ensino do DF. Estudantes e profissionais que atuam na Educação Básica Estudantes e profissionais que atuam na Educação Básica. 2011-2012 2011-2012 · Subsecretarias · Professores · SUBEB · Coordenação de Educação em Diversidade - CEDIV · Grupo de Trabalho de Educação para as relações étnico-raciais

Ação Objetivo Público Prazo Responsável Construção das Orientações Pedagógicas para a Educação Básica. Orientar pedagogicamente a implementação do componente curricular ensino religioso enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, de forma a respeitar a diversidade cultural e religiosa do Brasil, nas escolas de Educação Básica da rede pública de ensino da SEDF. Elaborar diretrizes pedagógicas para orientar a execução dos convênios para atendimento de Educação Infantil. Estudantes e profissionais que atuam na Educação Básica. Estudantes e profissionais que atuam na Educação Básica 2011-2012 2011 · Grupo de Trabalho de Ensino Religioso · Professores, coordenadores de Gerência de Educação Básica - GREB · Coordenadores Centrais · Coordenação de Educação Infantil - CEINF · Gerência de Convênios - GECONV · CRE · Centro de Estudos de Promoção em Alternativas de Saúde - CEPAS

Ação Objetivo Público Prazo Responsável Instituição de política pública de Educação do Campo na rede pública de ensino do DF. Construir, por meio de ações inter e intrassetoriais, política pública de Educação do Campo na rede pública de ensino do DF. Educação Básica. 2011-2014 · SUBEB · COEDIV · EAPE · UnB · MEC · Órgãos que tratam das questões do campo Implantação e implementação de projeto de Educação Patrimonial na rede pública de ensino. Atender a necessidade de ações que contribuam para minimizar a depredação do patrimônio escolar nas unidades escolares públicas do Distrito Federal. Educação Básica. 2011-2012 · SUBEB · CEDIV · Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Habitação - SEDHAB · Arquivo Público do DF · Secretaria de Cultura - SECDF

Ação Objetivo Público Prazo Responsável Instituição de política pública de Educação em diversidade de gênero, Sexualidade e Educação étnico-racial na rede pública de ensino do DF. Construir, por meio de ações inter e intrassetoriais, política pública de Educação em diversidade na rede pública de ensino do DF. Educação Básica. 2011-2012 · SUBEB · CEDIV · EAPE · UnB · MEC · Secretaria de Políticas de Igualdade Racial - SEPIR/DF · Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres - SPM/DF · Órgãos que tratam das questões de diversidade Reelaboração do Currículo da Educação Básica. Reelaborar o currículo da Educação Básica. Comunidade escolar. 2011-2012 · SUBEB · Consultoria · Grupo de Trabalho constituído por professores das diferentes etapas e

Ação Objetivo Público Prazo Responsável modalidades de ensino Criação de política de atendimento aos estudantes com Transtornos Funcionais. Atender os estudantes com transtornos funcionais em escolas polo e nas 14 CRE. Estudantes do ensino fundamental. 2012-2014 · SUBEB · COENF · CRE Formação dos Gestores das Unidades escolares envolvidos no acompanhamento e monitoramento do acesso a escola dos beneficiários do Programa BPC 0 a 18 anos Orientar os gestores do funcionamento do processo do Programa BPC Gestores das Unidades escolares 2012-2014 · MEC · SUBEB · COEDIN · Secretaria de Estado de Saúde - SES-DF Secretaria de Desenvolvimento Social - SEDEST Orientação e acompanhamento do Programa Escola Acessível Orientar os gestores e professores das salas de recursos, referentes à implementação de adaptações arquitetônicas e de recursos Gestores das instituições escolares e professores das salas de recursos 2012-2014 · MEC · COEDIN

Ação Objetivo Público Prazo Responsável Curso de Tecnologia Assistiva Multiplicar o curso ofertado aos representantes dos estados e municípios em parceria com o MEC e o Instituto de Tecnologia Assistiva do Rio Grande do Sul Professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais 2012-2014 · COEDIN · EAPE Acompanhamento pedagógico específico para as escolas de natureza especial Promover acompanhamento pedagógico específico à realidade das ENE com vistas à qualificação do atendimento educacional. Escolas de Natureza Especial 2012-2014 · SUBEB · Gerência de Escolas de Natureza Especial - GENESP · Núcleo dos centros Interescolares de Língua - NUCELIN · Núcleo de Escolas de Natureza Especial - NENESP Ampliação da oferta para atendimento a educandos nos Centros Interescolares de Línguas. Expandir a oferta de cursos de LEM. Estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio. 2012-2014 · SUBEB · SUPLAV · GENESP · NUCELIN · NENESP

Ação Objetivo Público Prazo Responsável Ampliação da oferta para atendimento nas Escolas-Parque. Expandir a oferta de vagas. Estudantes do ensino fundamental. 2012 -2014 · SUBEB · SUPLAV · GENESP Avaliação do processo de gestão democrática no que se refere às aprendizagens; à relação com a comunidade; ao exercício dos direitos. Avaliar o processo de gestão democrática no que se refere às aprendizagens; à relação com a comunidade; ao exercício dos direitos. Rede pública de ensino do DF. 2012 -2014 · SUBEB · SUPLAV Implantação e implementação das políticas públicas do livro e da leitura. Promover condições para a implantação e implementação das políticas públicas do livro e da leitura. Estudantes e profissionais da educação. 2012-2014 · SUBEB · CEINT · Gerência do Livro e da Leitura GELLEI Substituição dos programas terceirizados por políticas e ações advindas das inovações criadas e desenvolvidas pelos sujeitos da rede pública. Construção coletiva, por parte das unidades escolares, de Contratos de Convivência Escolar. Promover condições para a implantação e implementação de ações inovadoras. Estudantes e profissionais da educação. 2012-2014 · SUBEB

Ação Objetivo Público Prazo Responsável Criação do Fórum de Anos Finais. Construir coletivamente propostas que busquem alternativas de resolução da defasagem idade-série dos estudantes de anos finais do EF. Estudantes dos anos finais do EF. 2012 · COENF · Núcleo de Anos Finais - NAFIN Elaboração e execução do projeto Experiências Significativas dos Anos Finais. Criar espaço de troca de experiências e valorização das ações e projetos pedagógicos das unidades escolares. Promover interação entre professores das diferentes unidades escolares. Gestores, coordenadores, professores e estudantes das unidades escolares com anos finais do EF. 2012 · SUBEB · COENF · NAFIN Elaboração de proposta para o Espaço de Formação para coordenadores centrais e intermediários do ensino fundamental. Promover trocas de experiência, estudos, elaboração de planos de trabalho coletivo e ações da COENF. Todos os núcleos da COENF. 2012 · COENF Promoção de encontros pedagógicos (palestras e estudos) que tratem do tema Adolescente dos Anos finais. Possibilitar aos professores dos anos finais, principalmente para aqueles que atuam em turmas do 6º ano, conhecer sob diversos aspectos o estudante que chega dos anos inicias. Professores dos anos finais do EF. 2012 · COENF · NAFIN

Ação Objetivo Público Prazo Responsável Circuito de Ciências das escolas da rede pública de ensino do DF. Difundir uma nova perspectiva metodológica para o ensino de Ciências Naturais, da Natureza e suas tecnologias. Estudantes e professores de todas as etapas/modalidades de ensino da SEDF. 2011-2014 · SUBEB · COENF · COEMED Universalização do atendimento da pré-escola. Garantir que todas as crianças de quatro e cinco anos tenham acesso à pré-escola. Crianças de quatro e cinco anos. 2011-2014 · Subsecretarias Ampliação do atendimento em creche. Aumentar a oferta de vagas em creche para crianças de zero a três anos. Crianças de zero a três anos. 2011-2014 · Subsecretarias Participação na elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas que tenham como núcleo a primeira infância, em uma perspectiva intersetorial. Compor equipes voltadas para a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas que tenham como núcleo a primeira infância, em uma perspectiva intersetorial. Agentes da sociedade civil organizada e do Estado que atuam em políticas sociais. 2011 2014 · Entidades sociais e órgãos do governo

13. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto de educação evidencia a necessidade de que se estabeleça uma nova cultura de educação, gestão e avaliação das ações em todos os níveis e instâncias da rede pública de ensino tendo como conceito norteador de todo o processo a cidadania, diversidade e sustentabilidade humana. Ainda alguns eixos basilares são referência a essas ações. São eles gestão democrática, a educação integral e a territorialidade que orientam as decisões e procedimentos no campo administrativo e pedagógico. A operacionalização das ações aqui propostas deve acontecer de forma gradativa, com base na gestão democrática, na construção coletiva, no planejamento construído com outras instâncias do governo e dentro da proposta educativa ora expressa. Este documento - e os Cadernos Temáticos que o complementam - pretende ser referência para a elaboração coletiva dos PPPs das unidades escolares. A escola que nos propomos a construir é um espaço inclusivo e transformador no qual as pessoas dialogam, pensam, questionam e compartilham ideias, emoções e saberes. Uma escola autônoma para criar, colaborar e avaliar suas ações, que contribui ao pleno exercício da cidadania, da diversidade e da sustentabilidade humana.

14 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: APRENDIZAGEM, INSTITUCIONAL E EM LARGA ESCALA. FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO: DIAGNÓSTICA, SOMATIVA, CLASSIFICATÓRIA E FORMATIVA."

Nos dias de hoje, a avaliação da aprendizagem não é algo meramente técnico. Envolve autoestima, respeito à vivência e cultura própria do indivíduo, filosofia de vida, sentimentos e posicionamento político. Embora essas dimensões não sejam perceptíveis a todos os professores, observa-se, por exemplo, que um professor que usa o erro do aluno como ponto inicial para compreender o raciocínio desse educando e rever sua prática docente, e, se necessário, reformulá-la, possui uma posição bem diversa daquele que apenas atribui zero àquela questão e continua dando suas aulas da mesma maneira.

Do mesmo modo, o educador que faz uso de instrumentos de avaliação diversos para, ao longo de um período, acompanhar o ensino-aprendizagem, é diferente daquele que se restringe a dar uma prova ao final do período.

Segundo Canen (2001), Gandin (1995) e Luckesi (1996), a avaliação é um julgamento sobre uma realidade concreta ou sobre uma prática, à luz de critérios claros, estabelecidos prévia ou concomitantemente, para tomada de decisão. Desse modo, três elementos se fazem presentes no ato de avaliar: a realidade ou prática julgada, os padrões de referência, que dão origem aos critérios de julgamento, e o juízo de valor.

Através desses elementos, constata-se que a avaliação não é um processo apenas técnico. O educador deve refletir acerca de algumas questões: Quem julga? Por que e para que se julga? Quais os aspectos da realidade que devem ser julgados? Deve-se partir de que critérios? Esses critérios se baseiam em quê? A partir dos resultados do julgamento, quais são os tipos de decisões tomadas?

Como foi dito, a avaliação não é um processo apenas técnico, é um procedimento que inclui opções, escolhas, ideologias, crenças, percepções, posições políticas, vieses e representações, que informam os critérios através dos quais será julgada uma realidade. A avaliação do aproveitamento de alunos, por exemplo, pode basear-se em critérios reduzidos, apenas à memorização de conteúdos, ou pode basear-se em critérios que visem ao crescimento pessoal dos alunos, no que diz respeito as suas atitudes, liderança, conscientização crítica e cidadã. Esses critérios se originam de opiniões acerca do que se entende por educação, e vão direcionar o julgamento de valor acerca do desempenho daqueles alunos.

O Projeto Político-Pedagógico da escola deve ser elaborado coletivamente, e expor a visão acerca da missão da unidade escolar, direcionando os critérios através dos quais as práticas docentes que estão sendo desenvolvidas, sejam avaliadas. A avaliação da aprendizagem não é um julgamento de valor apenas acerca do aluno, mas também acerca da prática docente, que tem como resultado o desempenho do aluno. Segundo Paulo Freire, a avaliação não é um ato pelo qual A avalia B, mas sim um processo pelo qual A e B avaliam uma prática educativa.

Quando um professor dá uma explicação sobre um conteúdo, e no entanto, nos instrumentos de avaliação que ele elabora, propõe exercícios que abordam aspectos e habilidades referentes à matéria que não foram trabalhados, o aluno sente-se "perdido", sem ter um caminho a seguir, uma reflexão que possa fazer acerca daquela matéria.

O educador deve ter uma posição de não neutralidade envolvida na escolha dos critérios para o julgamento de valor e na escolha daquilo que se deseja julgar, a avaliação, como dissemos anteriormente, envolve mais do que uma simples contemplação. Ela requer tomada de decisão. Conforme Luckesi (1996), sendo o juízo satisfatório ou insatisfatório, temos sempre três possibilidades de tomada de decisão: continuar na situação em que nos encontramos, introduzir mudanças para que o objeto ou situação se modifique para melhor ou suprimir a situação ou objeto.

Infelizmente, algumas tomadas de decisão partindo de critérios que limitam o processo educativo a aulas expositivas, de linguagem pouco clara para os educandos, e, que restringem a avaliação a apenas um momento final, partindo de um único instrumento, homogêneo, tendem a optar pela "supressão" do educando direta ou indiretamente, através de sua reprovação.

Desse modo, o educador de hoje, deve repensar acerca dos seus critérios de avaliação, acerca da necessidade de construir políticas e práticas que considerem essa diversidade e que estejam comprometidas com o sucesso e não o fracasso escolar.

Para isso, faz-se necessário um retorno as formas pelas quais a avaliação foi planejada. *(Texto adaptado de MEDEL, C. R. M. de A.).*

QUESTÕES

1) "A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (CF/88, art. 205)

Sobre os direitos assegurados ao aluno, marque a alternativa INCORRETA:

(A) O Ensino Religioso é de caráter obrigatório nas escolas públicas de ensino fundamental. (CF)

(B) Contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores. (ECA)

(C) Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental. (LDBEN)

(D) Garantia de Ensino Fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. (PNE)

2) É na elaboração do currículo que são definidos os aspectos voltados diretamente para a prática pedagógica, marcando o espaço e o papel exercido por todos os diferentes elementos ligados no processo educativo.

Sobre currículo, a alternativa CORRETA é:

(A) O currículo pode ser pensado apenas como um rol de conteúdos a serem transmitidos para um sujeito passivo.

(B) Atitudes e habilidades não são consideradas na organização do currículo.

(C) O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural.

(D) Conhecimentos, valores, costumes e hábitos não interferem na organização de um currículo.

3) A Constituição Federal em seu artigo 206, inciso VI, estabelece a gestão democrática no ensino público como um entre os sete princípios necessários para se ministrar o ensino em nosso país, por extensão, para gerir as escolas públicas. Coloque SIM (S) para os itens que são pertinentes a uma gestão democrática e NÃO (N) para as que não são pertinentes.

( ) Pessoas a serviço da organização.
( ) Hierarquia verticalizada.
( ) Responsabilidade compartilhada.
( ) Foco no cumprimento de normas e regulamento.
( ) Relacionamento interpessoal.
( ) Preocupação com processos e resultados.

A sequência CORRETA, de cima para baixo, é:
(A) N, N, S, N, S, S.
(B) S, S, N, S, S, N.
(C) N, S, S, N, N, S.
(D) N, S, N, N, S, S.

4) O Conselho ou Colegiado Escolar é concebido como um local de debate e tomada de decisão. Como espaço de debates e discussão, permite que professores, funcionários, pais e alunos explicitem seus interesses, suas reivindicações.

Com base no texto acima, marque a alternativa INCORRETA:

(A) O Conselho ou Colegiado Escolar é um órgão de gestão que garante representatividade, continuidade e legitimidade das ações.

(B) Apresenta instância de caráter deliberativo sobre assuntos substantivos da escola.

(C) Favorece a aproximação dos centros de decisão, facilita comunicação vertical e horizontal, rompe com relações burocráticas e formais na Instituição.

(D) Reúne todas as pessoas envolvidas com a escola, de maneira permanente, para tomar cada um as decisões que se fazem pertinentes no percurso escolar.

5) " A inclusão de alunos deficientes não se concretiza nem pelo dispositivo legal, nem pela simples admissão do aluno na escola regular. O oferecimento de serviços complementares, a adoção de práticas criativas na sala de aula, a construção de um projeto pedagógico que considere a diversidade do alunado, com a consequente revisão de posturas e a construção de uma nova prática educacional são requisitos da efetiva inclusão." Maria Eliana Novais - Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação.

Em qual das situações descritas abaixo, os alunos com deficiência, matriculados nas escolas regulares, têm seus direitos observados. Marque (S) para as alternativas PERTINENTES e (N) para as NÃO PERTINENTES.

( ) Oferecer uma variedade de atividades desconexas entre si, sem implementação de uma prática educativa para a diversidade.

( ) Flexibilização curricular, a qual será repensada a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno.

( ) Analisar o percurso de cada aluno, do ponto de vista da evolução de suas competências ao resolver problemas, na organização do trabalho escolar, e integração na vida social da escola.

( ) Os profissionais da educação envolvidos com a inclusão precisam ter preparação apropriada antes ou concomitante à chegada do aluno.

( ) O professor terá um plano de ensino único para toda classe, incluindo o aluno com deficiência.

( ) Ter um atendimento educacional especializado fora da rede regular, como substituto do ensino ministrado na escola comum.

A sequência CORRETA, de cima para baixo, é:
(A) S, S, S, S, N, S.
(B) N, N, N, S, N, N.
(C) N, S, S, S, S, S.
(D) N, S, S, S, N, N.

6) "Qual é o papel da avaliação no processo de ensino aprendizagem? É certo que podermos separar o fato de ensinar do fato de ensinar e avaliar? Antes de ensinar, sempre fazemos uma avaliação inicial?" BASSEDAS, HUGUETE, SOLE, 1999. São muitos os questionamentos sobre avaliação. Analise as afirmativas a seguir e marque a alternativa INCORRETA:

(A) A avaliação é utilizada para ajustar ou modificar as atividades em função dos conhecimentos e as dificuldades no início de uma sequência de ensino e de aprendizagem.

(B) Uma prática de avaliação formativa supõe um domínio do currículo e dos processos de ensino e de aprendizagem.

(C) Ao elaborar uma avaliação, o educador deve observar a contextualização, a interdisciplinaridade e a parametrização.

(D) A avaliação se restringe ao julgamento sobre sucesso ou fracasso do aluno e pode ser compreendida como um conjunto de ações que orientam a intervenção pedagógica.

7) O Conselho de Classe pode ser concebido como uma instância colegiada, que ao buscar superação da organização burocrática, guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola.

Saber avaliar? O quê avaliar? Quando avaliar? Como? Para quê? São indagações que levam a reflexões no momento de avaliar os alunos. Neste contexto, marque a alternativa CORRETA:

(A) O Conselho de Classe é objeto central de análise e recurso metodológico para a reflexão sobre o processo avaliativo.

(B) O Conselho de Classe é peça-chave para o fortalecimento da fragmentação e da burocratização do trabalho pedagógico.

(C) É um espaço de posicionamento igualitário quando se refere ao desempenho do aluno, ficando restrito à avaliação de apenas um profissional.

(D) O Conselho de Classe tem como objeto o ensino, independente de suas relações com a aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico.

8) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, define que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Tendo como referência a LDBEN, registre (V) para as afirmativas verdadeiras e (F) para as falsas.

( ) Caberá ao Estado assegurar o Ensino Fundamental e oferecer prioridade ao Ensino Médio.

( ) Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de Ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.

( ) Filosofia e Sociologia serão incluídas como disciplinas facultativas em todas as séries do Ensino Médio.

( ) Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos, com necessidades especiais, terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Médio.

( ) Há obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para casos de baixo rendimento escolar.

( ) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

A sequência CORRETA, de cima para baixo, é:
(A) F, V, F, F, V, V.
(B) F, V, V, V, F, F.
(C) V, F, V, V, F, F.
(D) V, V, F, F, V, F.

9) Conforme expresso no artigo 67 da LDBEN "Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e nos planos de carreira do magistério público":

Marque a alternativa INCORRETA:
(A) Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.
(B) Condições adequadas de trabalho.
(C) Ingresso por indicação e concurso público.
(D) Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho.

10) Avaliar é...
... essencialmente questionar.
... observar e promover experiências educativas que signifiquem provocações intelectuais.
... é propor tarefas desafiadoras, disponibilizando tempo, recursos, condições aos alunos para a construção das respostas.

Sobre avaliação, marque a alternativa INCORRETA:
(A) A dinâmica da avalição é complexa, pois necessita ajustar-se aos percursos individuais de aprendizagem que se dão no coletivo e, portanto, em múltiplas e diferenciadas direções.
(B) A utilização exclusiva de provas escritas para decidir a trajetória de estudos do aluno deixa de considerar os diferentes estilos e manifestações de aprendizagem.
(C) A avaliação é um fim em si mesma. É uma engrenagem no funcionamento didático.
(D) O processo avaliativo, em sua perspectiva mediadora, destina-se a acompanhar, entender, favorecer a contínua progressão do aluno.

Gabarito:

01- A
02- C
03- A
04- D
05- D
06- D
07- A
08- D
09- C
10- C

ANOTAÇÕES

ANOTAÇÕES

ANOTAÇÕES

ANOTAÇÕES

ANOTAÇÕES

ANOTAÇÕES

ANOTAÇÕES

ANOTAÇÕES

ANOTAÇÕES

ANOTAÇÕES

ANOTAÇÕES

ANOTAÇÕES

ANOTAÇÕES