

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

DIRETRIZES PEDAGÓGICAS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO
DISTRITO FEDERAL
2009/2013

Brasília – 2008

Governador do Distrito Federal

José Roberto Arruda

Secretário de Estado de Educação

José Luiz da Silva Valente

Secretária-Adjunta

Eunice de Oliveira Ferreira Santos

Subsecretária de Educação Básica

Ana Carmina Pinto Dantas Santana

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

DIRETRIZES PEDAGÓGICAS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO
DISTRITO FEDERAL

Brasília – 2008

Comissão de Elaboração das Diretrizes Pedagógicas

Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo (Coordenadora)

Tânia Andréia Gentil Goulart Ferreira (Relatora)

Acyllina Bastos Carneiro Campos

Elisângela Teixeira Gomes Dias

Júlia Mara Borges Fidalgo de Araújo

Leda Regina Bitencourt da Silva

Maria Aparecida Borelli de Almeida

Maria Cristina Costa Sanromã

Michelle Abreu Furtado

Patrícia Nunes de Kaiser

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 FUNÇÃO SOCIAL DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL	13
2 FINS E PRINCÍPIOS NORTEADORES	15
3 PROPOSTA PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL	19
4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	23
4.1 Desenvolvimento e Aprendizagem	24
4.2 Aprendizagem como Atributo para a Educação de Qualidade	27
4.3 Competências, Habilidades e Conteúdos Referenciais: desafios propostos para uma nova realidade	29
5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E RESPECTIVAS MATRIZES	31
5.1 Educação Infantil	32
5.1.1 Matriz Curricular da Educação Infantil	37
5.2 Ensino Fundamental	38
5.2.1 Ensino Fundamental de 9 Anos	40
5.2.2 Ensino Fundamental – Séries e Anos Iniciais	44
5.2.2.1 Bloco Inicial de Alfabetização	44
5.2.2.2 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental de 8 anos e 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de 9 anos	45
5.2.2.3 Matriz Curricular do Ensino Fundamental de 8 anos – Séries Iniciais	47

5.2.2.4	Matriz Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos – Anos Iniciais	48
5.2.3	Ensino Fundamental – Séries e Anos Finais	49
5.2.3.1	Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental de 8 anos – Séries Finais	50
5.2.3.2	Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental de 9 anos – Anos Finais	52
5.3	Ensino Médio	54
5.3.1	Matrizes Curriculares do Ensino Médio	57
5.4	Educação de Jovens e Adultos	59
5.4.1	Matrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos – Presencial	61
5.4.2	Matrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos – Educação a Distância	64
5.5	Educação Especial	66
5.5.1	O aluno da Educação Especial	67
5.5.2	Organização do atendimento especializado	68
5.5.2.1	Classe Comum	69
5.5.2.2	Integração Inversa	71
5.5.2.3	Classe Especial	71
5.5.2.4	Centro de Ensino Especial	71
5.5.3	Adequação Curricular	76
5.5.4	Matriz Curricular da Educação Especial para o Currículo Funcional	79
5.6	Correção de Fluxo Escolar	80
5.6.1	Matrizes Curriculares das Classes de Aceleração de Aprendizagem	82
5.7	Política setorial de Atendimento Educacional a Alunos em Situação de Vulnerabilidade Pessoal e Social, em Restrição de Liberdade e em Medidas Sócio-Educativas	87
6	AVALIAÇÃO	89
6.1	Procedimentos Avaliativos	91
6.1.1	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	91
6.1.2	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	92

6.1.3 Educação Especial	92
6.2 Conselho de Classe	93
7 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	95
7.1 Coordenação Pedagógica	95
7.2 Formação em Serviço	96
8 APOIO EDUCACIONAL	99
REFERÊNCIAS	101



APRESENTAÇÃO

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), por meio da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), no intuito de oferecer uma educação de qualidade à comunidade desta Unidade da Federação, construiu estas Diretrizes Pedagógicas, nas quais a organização escolar pressupõe, do ponto de vista filosófico, a construção de orientações curriculares permeadas por princípios que devem inspirar o currículo e os projetos pedagógicos. Trata-se de princípios axiológicos que possibilitem o fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca, a formação de valores, o desenvolvimento como pessoa humana, a formação ética e o exercício da cidadania, bem como os princípios pedagógicos, estruturados sobre a interdisciplinaridade e a contextualização, que vinculem a educação ao mundo do trabalho e à prática social, à compreensão de significados, à preparação para o exercício da cidadania, à construção da autonomia intelectual e do pensamento crítico, ao aprendizado da flexibilidade para a compreensão das novas condições de vida e de organização social e ao relacionamento da teoria com a prática.

Nesse contexto, contemplam-se, neste documento, diretrizes norteadoras voltadas para uma educação que priorize os princípios da qualidade e da equidade, ou seja, uma educação aberta a novas experiências, a novas maneiras de ser, a novas ideias, para conviver com as diferenças, para educar para a autonomia, a eficácia e a eficiência com foco no sucesso escolar do aluno.

Diretrizes pedagógicas devem ser dinâmicas e atuais para atender aos interesses e às expectativas evidenciados no decorrer do processo. Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal promoverá avaliações e ajustes internos, anuais ou em qualquer momento, para mudanças, quando necessárias, dos princípios, das finalidades e dos objetivos institucionais destas diretrizes.

Destaca-se que as Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação possibilitam uma abrangência de quatro anos, após os quais poderão ser reestruturadas de acordo com as tendências sociopolítico-culturais e com a legislação em vigor.

JOSÉ LUIZ DA SILVA VALENTE



1

FUNÇÃO SOCIAL DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL

Diante das mudanças econômicas, sociais e tecnológicas ocorridas no mundo, a educação, mais do que nunca, deve ser uma prioridade real no desenvolvimento de pessoas e da sociedade.

Nessa perspectiva, o processo educativo, respeitando a inter-relação da instituição educacional com a ampla rede de instituições sociais que a circunda, ocorre vinculado à cultura, ao trabalho, à família, à construção das identidades e a inúmeros outros tempos e espaços de socialização.

A instituição educacional surge, nesse contexto, como espaço no qual parte da população tem acesso ao mundo do conhecimento organizado, como espaço de reflexão-ação-reflexão e de transformação social. Sua atuação dinâmica e contínua na construção e na reconstrução dos conhecimentos articula o processo natural de desenvolvimento das pessoas e do seu meio. Dessa forma, pressupõe-se uma instituição educacional com referencial, que esteja institucionalmente articulada e que seja conduzida por profissionais comprometidos com o crescimento humano, científico, filosófico, tecnológico e cultural.

Para que a instituição educacional promova tanto a progressão humana quanto a aprendizagem dos alunos, necessário se faz implementar projetos de educação comprometidos com o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam ao indivíduo intervir na realidade para transformá-la.

Nessa perspectiva, é preciso que os atores, envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, identifiquem o papel ativo do sujeito na apropriação e na construção de seu próprio saber para o cumprimento da principal função da instituição educacional, que é promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo de seus alunos.

Assim, a educação escolar é concebida como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação nas relações sociais, políticas e culturais (BRASIL, 1998).

A instituição educacional, nesse contexto, para exercer sua função social de garantir à comunidade as condições necessárias para o exercício pleno da cidadania, precisa conscientizar-se de sua responsabilidade de propiciar

a construção de conhecimento. Para tanto, precisa envolver o aluno nesse processo, o que contribuirá para que a aprendizagem seja mais efetiva, resultando no seu sucesso escolar.

A instituição educacional deve proporcionar a diversificação e a apropriação dos seus conteúdos, visando ao desenvolvimento de competências pelos alunos para que, cada vez mais, compreendam e atuem no mundo em que vivem. Assim, a construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças entre os alunos e que, ao mesmo tempo, considerem essas diferenças como elementos ricos de trabalho, promovendo uma constante interação entre os pares, é um princípio fundamental na perspectiva de assegurar uma educação de qualidade.

Para atendimento desse princípio fundamental, o Art. 22 da Lei nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – estabelece que "a Educação Básica tem por finalidade 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". É necessário, pois, que a instituição educacional ressignifique seu trabalho e sua ação pedagógica, nas etapas e nas modalidades da Educação Básica, tendo como foco sua função social de formar o cidadão, isto é, propiciar ao aluno a construção de conhecimentos, atitudes e valores que o tornem solidário, crítico, criativo, ético e participativo.

Assim, uma proposta pedagógica deve considerar as questões sociais contemporâneas para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres numa participação ativa na vida científica, cultural, social e política da sua comunidade.

As Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, nesse contexto, possibilitarão ao aluno ser sujeito de sua própria aprendizagem, em busca da compreensão do mundo. Para tanto, é necessário repensar sobre o papel da instituição educacional, refletir sobre a atuação de seus membros e levá-los a assumir responsabilidades pela aprendizagem de todos os seus alunos, de acordo com suas atribuições.

2

FINS E PRINCÍPIOS NORTEADORES

No âmbito socioeducacional, instituições são ambientes em que sujeitos buscam sua formação de forma intensiva e sistêmica, por meio de saberes, trocas e relações de mediação. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal é uma instituição que executa políticas educacionais e promove o desenvolvimento da educação escolar, cuja centralidade é, portanto, a aprendizagem e a formação de pessoas compreendidas como sujeitos das relações produzidas nesse espaço institucional.

Dessa forma, adota como base norteadora para gestão de seu trabalho, políticas e programas que visam à formação integral humana, articulada ao ambiente social de todos os envolvidos em educação e daqueles beneficiados por ela. O caráter organizacional e institucional centra-se nos seguintes fins e propósitos: aprendizagem e formação.

Assim, os fins e princípios norteadores, estabelecidos pela Secretaria para orientar sua prática educativa, foram definidos em consonância com as diretrizes emanadas da Constituição Federal e da LDB vigentes, conforme segue:

- A Educação possibilita ao ser humano o desenvolvimento harmonioso em suas dimensões física, social, emocional, cultural e cognitiva nas relações individuais e sociais.
- A Educação Básica constitui um direito inalienável do homem em qualquer idade e capacita-o a alcançar o exercício pleno da cidadania de forma a ser promovida não como uma justaposição de etapas fragmentadas, mas em perspectiva de continuidade articulada entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial.
- Os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum são valorizados na prática pedagógica como norteadores que são da vida cidadã.
- A vivência do processo educativo tem como objetivo propiciar ao cidadão condições de responder positivamente às grandes necessidades contemporâneas de aprendizagem: aprender a aprender,

aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, em conformidade com o Relatório Delors, publicado em 1996.

- Os valores estéticos, políticos e éticos, organizados sob as premissas básicas da sensibilidade, da igualdade e da identidade, essenciais à formação integral do aluno, permeiam a organização curricular, as relações interpessoais, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação de todo o trabalho docente, discente, gestor e administrativo.
- A flexibilidade teórico-metodológica e o reconhecimento e a aceitação do pluralismo de idéias constituem elementos essenciais na definição da política pedagógica adotada.
- A ação pedagógica enfatiza procedimentos capazes de favorecer a compreensão e o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos em que se baseiam os processos produtivos da sociedade atual.
- O sistema educacional proporciona recursos e meios que atendam às necessidades educacionais de todos os alunos, de modo a oportunizar o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, garantindo: educabilidade de todos os seres humanos; direito à equidade, igualdade de oportunidades educacionais independentemente dos comprometimentos que possam apresentar; respeito à dignidade humana; direito à liberdade de aprender e expressar-se e; direito de ser diferente. Dessa forma, incentiva a maior participação de todos, inclusive da família, promovendo ações que levem ao cumprimento de metas do Compromisso Todos pela Educação¹.

À luz desses princípios norteadores anunciados, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal tem como foco de atuação:

- **Aprendizagem:** A ação escolar centra-se no aluno e na aprendizagem, não entendida como acumulação de informações e conteúdos, e sim como um processo de formação e de construção do ser humano, intrínseca aos sujeitos, que se relacionam, que se comunicam e se formam no ambiente social e pedagógico da instituição educacional. Alunos, professores e pais aprendem quando se relacionam e se comprometem com conteúdos e novas aprendizagens, de forma sistemática e contínua, no espaço escolar e fora dele, a partir de seus saberes, realidade e expectativas. Aprender é, portanto, tarefa de sujeitos instituintes.

¹ O Compromisso Todos pela Educação é um plano de metas que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação e diz respeito à mobilização em torno da melhoria da Educação Básica no país. Apresenta um conjunto de diretrizes a serem adotadas pelos estados, Distrito Federal e municípios na gestão de suas redes e escolas e nas práticas pedagógicas. É regulamentado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

- **Formação de professores e de gestores:** A formação inicial e em serviço é intrínseca ao ser e, mais ainda, quando se torna professor-educador e gestor da educação escolar. Revigorar e qualificar os atores envolvidos na educação é um fator de impacto e de mudanças na ação e na prática pedagógica dos professores e dos gestores.
- **Gestão Compartilhada:** Estabelecida pela Lei nº 4.036, de 25 de outubro de 2007 (DODF nº 207, de 26 de outubro de 2007), a gestão compartilhada nas instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal será exercida conforme o disposto no Art. 206, VI, da Constituição Federal, nos Arts. 3º, VIII, e 14 da LDB, e no Art. 222 da Lei Orgânica do Distrito Federal. Visa a atingir os objetivos explícitos naquela legislação.
- **Educação Integral:** Amparada legalmente no Art. 205 da Constituição Federal, combinado com o Art. 2º da LDB, e regulamentada pelo Decreto nº 28.504, de 4 de dezembro de 2007, do GDF, constitui uma das principais metas do Plano de Desenvolvimento da Educação e objetiva promover a melhoria qualitativa e quantitativa da oferta educacional escolarizada, visando ao acesso, à permanência e ao êxito dos alunos na instituição educacional pública.
- **Avaliação Institucional:** O Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais da SEDF (SIADe) destinar-se-á a aferir as condições de oferta do ensino do DF. Esse sistema permitirá a avaliação da Educação Básica, fornecendo informações ao órgão de planejamento educacional, às equipes da Subsecretaria de Educação Básica, às equipes técnico-pedagógicas das Diretorias Regionais de Ensino e às próprias instituições educacionais. Essas informações subsidiarão a política de formação continuada dos profissionais da educação, a reorientação destas Diretrizes Pedagógicas, no sentido de aprimorá-las, e o estabelecimento de metas para o projeto pedagógico de cada instituição educacional, embasando, essa última, no replanejamento de suas ações. O referido sistema compreende três processos de avaliação educacional específicos: avaliação das políticas educacionais, da Gestão Compartilhada e do rendimento escolar. Assim, a avaliação institucional constitui-se um instrumento permanente de planejamento, por meio do qual a SEDF acompanhará de forma mais eficaz o ensino que é ofertado no DF, de forma a propiciar o pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.



3

PROPOSTA PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL

A proposta pedagógica constitui-se parte essencial da organização do trabalho da instituição educacional. Tem como objetivo principal instrumentalizar a comunidade educacional (gestores, professores, pais, alunos, conselho escolar, auxiliares de educação) para a ação educativa, visando à melhoria da qualidade do ensino, de forma a atender às especificidades da instituição, articulada aos fins e princípios que norteiam sua filosofia no que diz respeito à compreensão da vida social nas suas diferentes dimensões.

Essa premissa deve permear todo o processo educativo, de modo a priorizar, nas suas ações, a participação coletiva dos sujeitos, no sentido de estabelecer uma práxis pedagógica centrada no diálogo e na promoção da autonomia escolar, conforme destaca Veiga (1997, p.102): “a escola é um espaço público, lugar de debate e diálogo fundado na reflexão coletiva (...) terão que nascer do próprio chão da escola e ser construída coletivamente”.

A proposta pedagógica decorre de um processo participativo, construído continuamente para organização do trabalho pedagógico, a fim de desvelar os conflitos e as contradições, nascidos da própria realidade, tendo o compromisso da superação de problemas com a formação do cidadão.

Ressalta-se que esse processo não se reduz ao campo pedagógico da autonomia da instituição educacional. Sua dimensão administrativa (financeira e jurídica) deve ser uma ação articulada, dinâmica e comprometida com a qualidade de ensino.

Imbuída de uma natureza política, a proposta pedagógica, no seu processo de construção, não deve, portanto, prescindir dos conflitos e das tensões que desafiam o cotidiano da sala de aula, mas, ao contrário, considerá-los como indicadores necessários para modificar as práticas educativas conservadoras, que resistem a um projeto social de instituição educacional verdadeiramente democrático e comprometido com a educação de qualidade. Segundo Vasconcellos (1995), a proposta pedagógica é um

Instrumento teórico metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é

essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição (p.143).

A busca por uma instituição educacional pública de qualidade concretiza-se mediante a construção e a vivência de uma proposta pedagógica que reflita o pensamento e a identidade de todos os membros da comunidade escolar, com base nas diretrizes institucionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Como instrumento norteador e explicitador da ação educativa, a proposta pedagógica deve definir os fundamentos histórico-sócio-culturais, epistemológicos e didático-pedagógicos orientadores da práxis educativa, devendo contemplar, segundo a Resolução nº. 1/2005 – CEDF, Art. 142:

- I origem histórica, natureza e contexto da instituição;
- II fundamentos norteadores da prática educativa;
- III missão e objetivos institucionais;
- IV organização pedagógica da educação e do ensino oferecidos;
- V organização curricular e respectivas matrizes;
- VI processos de avaliação da aprendizagem e de sua execução;
- VII estratégias para a sua implementação: recursos físicos, didático-metodológicos, pessoal docente, de serviços especializados e de apoio;
- VIII gestão administrativa e pedagógica.

Todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos da instituição educacional devem participar de sua construção. A promoção e a participação em reuniões, a eleição do Conselho Escolar e da Associação de Pais e Mestres, a escolha de representantes de cada segmento para expressar suas idéias e defender seus objetivos devem ser estratégias utilizadas pela instituição educacional, sob a mediação de seu gestor. Nessa perspectiva, o foco na gestão escolar ganha destaque no desenho das políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal com a implantação da Gestão Compartilhada¹.

¹ Lei nº 4.036, de 25 de outubro de 2007, publicada no DODF nº 207, de 26 de outubro de 2007.

Essa gestão se dá mediante a assinatura do Termo de Compromisso², tendo como objetivo e finalidade assegurar a construção coletiva da Proposta Pedagógica da Instituição Educacional, cujo eixo é a inclusão educacional, com participação dos segmentos, inclusive dos conselhos escolares, indispensáveis para que se favoreça a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, bem como a construção de valores, por meio de práticas pedagógicas que propiciem o exercício da cidadania. Para tanto, faz-se necessário cumprir metas e indicadores educacionais e de gestão, definidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, observadas as especificidades da instituição educacional, a partir do ano letivo de 2008.

Assim, espera-se que cada instituição educacional, tendo por base as diretrizes norteadoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, possa elaborar sua proposta pedagógica, partilhando suas experiências, enriquecendo e agilizando uma mudança com vistas à promoção de uma nova cultura educacional comprometida com a gestão da aprendizagem, conforme preconizado pelo Art. 13 da LDB, qual seja “zelar pela aprendizagem dos alunos” e, assim, formar cidadãos competentes, sensíveis e éticos.

2

Art. 18 da Lei nº 4.036, de 25 de outubro de 2007.



4

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Num mundo em constantes transformações, a educação escolar apresenta-se como instrumento mediador das relações estabelecidas entre o homem e a sociedade e, como prática social, não está dissociada de outras práticas que permeiam igualmente o processo de interação humana.

Imbuída de natureza política, a educação, forjada no espaço escolar, propicia ao aluno o desenvolvimento de habilidades capazes de fazê-lo recriar o mundo e a si próprio, na busca de uma cidadania efetivamente participativa, focada na valorização e no respeito à diversidade.

A instituição educacional, como lócus de divulgação e sistematização do saber construído historicamente pela humanidade, nos seus diferentes estágios de produção, assume, na contemporaneidade, aquilo que a caracteriza como instância articuladora do conhecimento nas suas diferentes dimensões. Isso posto, merece ser sublinhada do ponto de vista teórico-conceitual a maneira como é concebida a educação no interior de uma sociedade assentada na desigualdade social.

Se pensada como instrumento capaz de libertar o homem das relações de opressão e dominação, a educação escolar, no seu fazer pedagógico, tem o compromisso político com a formação de sujeitos críticos e reflexivos que, mediante a apropriação do conhecimento, sejam capazes de perceberem-se como sujeitos históricos imbuídos de um espírito cada vez mais comprometido com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva.

Nesse contexto, surgem no campo da educação as vertentes teóricas de viés pedagógico incumbidas de pensar as metodologias de ensino aplicadas à aprendizagem escolar. No Brasil, merece destaque a “pedagogia revolucionária” de Saviani (2005, p.75) como a que melhor representa uma educação emancipatória. Isto é, “deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos”. Pensando como o autor, compreende-se, neste momento, que não se deve trabalhar o conhecimento destituído de uma visão “crítico-social dos conteúdos”, procurando, na sua contextualização, explicitar as contradições inerentes às sociedades capitalistas, como

mecanismo de enfrentamento das desigualdades sociais. Acredita-se, com isso, dar significado real às aprendizagens processadas pelos alunos no interior da sala de aula.

Nesse sentido, a definição de fundamentos teórico-metodológicos objetiva nortear o trabalho pedagógico nas diversas instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Cabe, portanto, às equipes dessas instituições planejarem propostas e atividades coerentes com esses princípios, de tal maneira que cada educador possa sempre avaliar dois aspectos diferentes, embora interdependentes e complementares: o procedimento didático e o que o aluno aprendeu.

4.1 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Ao longo do tempo e em diversos contextos culturais, surgiram diferentes concepções acerca do desenvolvimento humano, em decorrência das diferentes visões de sociedade e de homem que sobressaíram em cada contexto sócio-histórico-cultural e que influenciaram as práticas pedagógicas adotadas pela escola como detentora do saber institucionalizado.

Atribui-se cada vez mais à educação escolar diferentes funções e finalidades que variam segundo o modelo de desenvolvimento humano que adota (UNESCO, 2007). As variadas concepções desenvolvimentistas têm evoluído em função do tempo e do espaço. No entanto, a educação ainda tende a absorver tendências naturalísticas, unidirecionais e passivas do ser humano.

Estudiosos da área de desenvolvimento e educação têm-se concentrado em paradigmas que promovam o desenvolvimento de habilidades intelectuais fundamentais, como capacidade de desenvolver o pensamento lógico, de buscar soluções eficientes para problemas e de tomar decisões efetivas.

A concepção de desenvolvimento humano incorporada pela escola exige a integração de esforços e a harmonia de ações que favoreçam a compreensão do sujeito ativo na construção dos processos psicológicos, levando em conta a sua interação com seu contexto sociocultural (VALSINER, 1995). Educação, na perspectiva do desenvolvimento humano, prioriza ações que devem se iniciar no lar e progredir com a ajuda da instituição educacional, a fim de que os desafios de uma sociedade em que as transformações, devido à velocidade das informações e do conhecimento, exigem constantes inovações dos sistemas educativos que compreendem o domínio e a conquista de competências, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de talentos individuais e coletivos, e, ainda, a necessidade de agir e pensar com criatividade.

Três concepções de desenvolvimento são apresentadas com fundamentações diferenciadas: a inatista, a empirista/ambientalista e a interacionista.

A abordagem inatista está pautada no princípio de que a criança é um ser pronto e determinado geneticamente. Para seus seguidores, a criança traz consigo características físicas e psicológicas, como inteligência e aptidão para certas tarefas, e o seu desenvolvimento dar-se-á havendo condições ambientais mínimas. Nessa concepção, o professor apenas auxilia o desenvolvimento do aluno, que é o centro do processo.

Em oposição a essa abordagem, tem-se a concepção empirista/ambientalista do conhecimento, segundo a qual aquilo que o homem conhece resulta de sua experiência sensorial direta com o mundo e não de idéias inatas. O desenvolvimento seria produzido pelo ambiente, que modelaria a criança, concebida como totalmente submissa ao meio, e a aprendizagem representa treino. Nessa concepção, o professor é diretivo e não considera as singularidades do aluno.

Com a divulgação de descobertas científicas, a ciência começou a aproximar sujeito e objeto, criança e conhecimento, sendo o último visto como elemento dinâmico e interligado. Estavam lançadas, assim, as bases para a visão construtivista do conhecimento. Sob essa visão, não há uma realidade absoluta e verdadeira, mas interpretável, e, para ser interpretada, homem e mundo desenvolvem-se por meio da linguagem que permeia as relações que estão em nossa cultura.

Na perspectiva do desenvolvimento humano que considera a criança capaz de atribuir significados ao mundo e a si mesma e de manifestar comportamento inteligente, social e afetivo, diferente daquele do adulto, mas não inferior, surge a concepção interacionista. O indivíduo age sobre o meio de acordo com suas capacidades e com determinadas significações que atribui a cada situação. Cada uma das experiências vividas faz com que ele transforme suas capacidades e significações já elaboradas, abrindo-se para novos conhecimentos e modificando sua forma de agir. Assim, ampliam-se as concepções sobre desenvolvimento, que não é visto segundo um padrão único, mas como possibilidades para diversas aquisições, permitindo-se discutir diferenças no processo de aprendizagem em função de diversos contextos, incluindo o social e o cultural. Nesse sentido, o professor age como um mediador da aprendizagem, auxiliando os alunos a obterem êxito no mundo atual por meio da estimulação de aspectos importantes da personalidade que lhes permitam expandir suas potencialidades e aplicá-las em algum campo do conhecimento e da cultura, ou seja, desenvolverem-se.

Na concepção sociogenética e interacionista, Bronfenbrenner e Crouter (1982) afirmam ser o desenvolvimento um processo de crescimento e complexificação progressiva das estruturas do sujeito. Tal processo é caracterizado

pela maturação biológica e pelas interações que o sujeito estabelece com os contextos imediatos em que o desenvolvimento ocorre e os múltiplos contextos com os quais se relaciona. Ainda sob uma visão sistêmica, Ford e Lerner (*apud* BRANCO & VALSINER, 1999) definem desenvolvimento humano da seguinte maneira:

O desenvolvimento humano individual envolve processos de incremento e transformação que, através do fluxo de interações entre as características atuais da pessoa e os contextos em que está inserida, produzem uma sucessão de mudanças relativamente duradouras que elaboram ou aumentam a diversidade das características estruturais e funcionais da pessoa e os padrões de suas interações com o ambiente, ao mesmo tempo em que mantêm a organização coerente e a unidade estrutural-funcional da pessoa como um todo (p. 49).

Essa é uma visão mais abrangente, visto que engloba elementos presentes em diferentes definições de teóricos, que concebem os fatores de desenvolvimento como bidirecionais, e que o princípio ontogenético, que significa o aumento de diferenciação, articulação e integração dos vários níveis em que se dão as interações entre a pessoa e o contexto social ao longo de seu curso desenvolvimental. Nessa perspectiva, o desenvolvimento vai de uma menor diferenciação para uma maior diversidade, flexibilidade e variabilidade. O indivíduo participa ativamente desse processo, integrando-se aos contextos interpessoal, histórico e cultural com os quais interage e se constrói. Esse novo paradigma de desenvolvimento humano, que desponta no cenário de um novo milênio, caracteriza-se por ser integrador e contextual.

A concepção de aprendizagem adotada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal corrobora com esse paradigma, “em uma perspectiva de construção de conhecimento numa relação sócio-histórico-interacionista, fundamentada na convicção de que os conhecimentos científicos necessitam ser reconstruídos em suas plurideterminações” (Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 9 Anos: Bloco Inicial de Alfabetização, 2006). A partir desses pressupostos, pode-se dizer que o desenvolvimento humano é um processo que se dá desde o nascimento, em ambientes culturalmente organizados e socialmente regulados, por meio de interações estabelecidas com parceiros, nas quais cada pessoa (adulto ou criança, professor e aluno) desempenha um papel ativo.

Esses processos interativos, que envolvem um fluxo de comportamentos que são interpretados pela ação do outro e por elementos orgânicos, físicos, interacionais, sociais, econômicos e ideológicos, integram-se de forma dinâmica e dialética, compondo uma rede denominada como Rede de Significações (OLIVEIRA, 1990, 1995; OLIVEIRA & ROSSETTI-FERREIRA, 1993). Essa rede estrutura um meio que, a cada situação, “captura e recorta o fluxo de comportamentos dos sujeitos, tornando-os significativos naquele contexto, constituindo-se

como mediadora do desenvolvimento, simultaneamente de cada um e de todos os participantes envolvidos” (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM & SILVA, 2000).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento deve ser compreendido como um processo contínuo, multidimensional e dinâmico, que está sempre em movimento e que ocorre na interação dialética que o organismo tem com o ambiente. Simultaneamente, pessoas e redes de significações são contínuas e mutuamente transformadas e reestruturadas, canalizadas pelas características sociais, físicas e temporais do contexto no qual as interações ocorrem. O conhecimento difere do que defende a escola tradicional, por estimular uma forma de pensar em que o aluno reconstrói o conhecimento existente, tornando a aprendizagem significativa.

4.2 APRENDIZAGEM COMO ATRIBUTO PARA A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

O sistema educacional do Distrito Federal, a exemplo do que se constata no mundo, aspira pela qualidade da educação. No entanto, a almejada qualidade está condicionada a fatores ideológicos e políticos, ao momento histórico e a concepções de desenvolvimento humano e de aprendizagem predominantes em uma determinada cultura. Dessa forma, há que se ter clareza acerca do homem que se quer formar para avançar e dos tipos de aprendizagem que precisam ser desenvolvidos para esse fim. Essa percepção deve ser compartilhada pelo conjunto da sociedade e, mais especificamente, pela comunidade educativa.

Portanto, algumas dimensões devem ser consideradas no contexto da qualidade da educação, agregadas à eficiência e à eficácia, características fundamentais que devem ser consideradas como elementos primordiais de uma aprendizagem significativa e de acordo com os preceitos compartilhados pelo conjunto da sociedade.

Nesse sentido, a educação deverá considerar como qualidade fundamental a relevância e a pertinência daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, para se ter certeza dos caminhos que serão trilhados em busca de uma educação para todos. Coll e Martin (2006) trabalham esses conceitos de modo a dar visibilidade às competências, às habilidades e aos conteúdos a serem priorizados no currículo escolar.

Por relevância entende-se as decisões e intenções educacionais que responderão às questões: para que serve e a quem se destina a educação? Será relevante se, concretamente, der oportunidade ao aluno de vivenciar e conhecer os direitos fundamentais que conduzirão o seu desenvolvimento integral como pessoa.

A relevância também agrega fins educativos, que deverão garantir o equilíbrio entre as demandas sociais, culturais e de desenvolvimento pessoal, e sinaliza para as aprendizagens básicas imprescindíveis e desejáveis.

Coll e Martin (2006) definem como aprendizagens básicas imprescindíveis aquelas que devem ser conseguidas ao término do Ensino Fundamental, cuja não-aquisição apresentaria grandes dificuldades para serem atingidas após o período de educação obrigatória, comprometendo o projeto de vida futura do aluno e colocando-o em situação de vulnerabilidade e exclusão social.

As aprendizagens básicas desejáveis são definidas pelos autores como aquelas que, mesmo sendo importantes para o aluno, não comprometem negativamente seu desenvolvimento escolar e podem ser adquiridas sem grandes dificuldades além do término da educação obrigatória.

Uma vez identificados esses dois tipos de aprendizagem, tem-se de decidir quais aprendizagens devem ser incluídas como relevantes e com que nível de profundidade devem ser tratadas no currículo da educação obrigatória. A idéia dessa diferenciação é dedicar maior atenção às competências que fundamentam as aprendizagens consideradas relevantes, que estão vinculadas aos conteúdos fundamentais e ao domínio das habilidades.

Contudo, deve-se ter especial cuidado para que a educação não se reduza às aprendizagens imprescindíveis, porquanto isso limitaria as oportunidades de desenvolvimento dos alunos e, em consequência, o seu direito a uma educação de qualidade.

Outro parâmetro internacional de qualidade da educação é a pertinência, que está relacionada à acessibilidade, à disponibilidade e à aceitabilidade (UNESCO, 2007). Por pertinência entende-se todos os recursos pedagógicos, administrativos e funcionais que coloquem o aluno no centro de todo o processo de ensino e de aprendizagem, flexível e adaptado aos mais diversos contextos educacionais e às especificidades dos alunos.

Em suma, uma educação de qualidade, como direito humano fundamental, é aquela que garante as condições necessárias à aprendizagem do aluno em seus diferentes níveis, de modo a atender às suas necessidades e promover o seu efetivo desenvolvimento.

4.3 COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E CONTEÚDOS REFERENCIAIS: DESAFIOS PROPOSTOS PARA UMA NOVA REALIDADE

As transformações ocorridas no âmbito do trabalho remetem ao processo de globalização da economia em um mundo cada vez mais impactado pelo avanço científico-tecnológico. Tais transformações aos poucos influenciam os processos educativos, cujas características apontam para um novo paradigma de educação: a pedagogia de competências.

A rapidez com que evolui o conhecimento faz da educação o principal fator de promoção das competências, assumindo centralidade nas questões relacionadas à formação humana em sua totalidade, contemplando as dimensões físicas, emocionais, culturais, cognitivas e profissionais.

De acordo com Perrenoud (1999, p.7), competência é “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimento, mas sem limitar-se a eles”. Dessa forma, os processos de ensino e de aprendizagem devem favorecer ao aluno a articulação dos saberes para enfrentar os problemas e as situações inusitadas encontrados nos contextos pessoais e profissionais.

Apesar de o referido conceito trazer, para o cenário educacional, uma nova perspectiva para o processo de ensino e de aprendizagem, já que pressupõe a utilização de estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem ativa, em que o aluno tenha liberdade para criar, para desenvolver raciocínios mais elaborados e para questionar, esse é refutado por Kuenzer (2002, p.12), que defende que

cabe às instituições educacionais desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem, que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras, relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva.

Para Kuenzer (2002), as mudanças no mundo do trabalho exigem uma nova relação entre o homem e o conhecimento, que não se esgota em procedimentos lineares e técnicos, aprendidos pela memorização, mas passa, necessariamente, pelo processo de educação inicial e continuada, que tem como concepção a aquisição da autonomia intelectual, social e humana, obtidas por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico.

Para que se possa ampliar esse conceito de competência é preciso trazer, para a discussão, a dimensão não-preconizada nos conceitos anteriores, como a competência humana, que se traduz na capacidade de cuidar do outro nas relações sociais e no compartilhamento de experiências e práticas que estão condicionadas pelo contexto econômico, social e político. Tal condição é defendida por Deluiz (2001), que concebe a competência como: “construção e mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores não apenas na dimensão técnica especializada, mas na dimensão sócio-política-comunicacional e de inter-relações pessoais” (p.6).

Assim, a educação no Distrito Federal, adequada à LDB, às Diretrizes Curriculares Nacionais, aos PCN e à Resolução nº. 02/1998¹ do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), dispõe de instrumento norteador compatível com as exigências que o mundo, em processo de globalização e transformação, impõe à sociedade para construção de novas condições e de novos parâmetros e valores para modificar com vistas ao seu aprimoramento.

Diante disso, percebe-se a necessidade de uma mudança significativa da função social da instituição educacional, considerando as novas tendências pedagógicas. Educar para competências é, portanto, proporcionar ao aluno condições e recursos capazes de intervir em situações-problema. Em consonância com o exposto, o Parecer 02/1998 – CEDF destaca:

Mantém a “seleção de conteúdos”, chamando a atenção para substituição de uma “listagem aleatória” por uma construção contextualizada. Busca desenvolver, junto aos alunos, habilidades e competências e afirma que sua formação está estruturada em eixos contemporâneos da educação: o saber conhecer, o saber fazer e o saber ser.

Os conteúdos referenciais definidos para um currículo e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel relevante, uma vez que é basicamente na aprendizagem e no domínio desses conteúdos que se dá a construção e a aquisição de competências.

Nessa perspectiva, valoriza-se uma concepção de instituição educacional voltada para a construção de uma cidadania crítica, reflexiva, criativa e ativa, de forma a possibilitar que os alunos consolidem suas bases culturais permitindo identificar-se e posicionar-se perante as transformações na vida produtiva e sociopolítica.

1 A Resolução nº 2/1998 do CEDF foi revogada, parcialmente, pela Resolução nº 1/2005. Ressalte-se que o texto supracitado continua em vigor.

5

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E RESPECTIVAS MATRIZES

As presentes Diretrizes Pedagógicas consideram o aluno como um ser original e criativo, que aprende na vida social e no espaço escolar, que tem potencialidade e necessidade de interagir e de refletir sobre a diversidade do conhecimento humano, que tem direito de ter acesso ao conhecimento na sua complexidade, prática e teórica, que modifica o que sabe, constantemente, que participa da construção do saber escolar e que é um produtor de cultura.

Nessa perspectiva, a organização de métodos de ensino parte do diagnóstico feito pelo professor, dos conhecimentos organizados dos componentes curriculares e dos domínios prévios dos alunos. Isso requer do professor o desenvolvimento de certa sensibilidade para romper com os estereótipos e pré-modelos, veiculados pela sociedade ou mesmo pela comunidade escolar, que padronizam categorias de alunos, seja pela faixa etária, seja pela origem étnica ou sociocultural.

O Currículo da Educação Básica inclui desde os aspectos básicos, que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação, até os marcos teóricos que a concretizam na sala de aula, relacionando princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação.

Destaca-se, ainda, a obrigatoriedade de inclusão dos conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que devem ser ministrados no contexto de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Arte, Literatura e História Brasileira; o tema Serviço Voluntário, que também deverá fazer parte da proposta pedagógica das instituições educacionais de Ensino Fundamental e Médio, de forma interdisciplinar, de acordo com o Decreto nº. 28.235, de 27 de agosto de 2007 (DODF de 28/8/07); o conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, preconizados pela Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007, que acrescenta o § 5º ao Art. 32 da Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 2006; os conteúdos de direito e cidadania, previstos pela Lei Distrital nº 3.940, de 2 de janeiro de 2007; dentre outros temas que são desenvolvidos transversalmente por todos os componentes curriculares.

O Ensino Religioso, regulamentado pela Lei nº. 9.475, de 22 de julho de 1997, que dá nova redação ao Art. 33 da LDB e, no Distrito Federal, pela Lei nº. 2.230, de 31 de dezembro de 1998, compõe a Parte Diversificada do Currículo, sendo obrigatória sua oferta pela instituição educacional e a matrícula facultativa para o aluno. Constitui componente curricular dos horários normais das instituições educacionais e é parte integrante da formação básica do cidadão, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa e sendo vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Tendo por base essas considerações iniciais, será apresentada, a seguir, a forma como se organiza o currículo da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em suas diferentes etapas e modalidades de ensino.

5.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

A trajetória da Educação Infantil no Brasil remete-nos a um cenário de grandes conquistas. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, inciso IV, dispõe que é dever do Estado assegurar o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Dessa forma, do ponto de vista legal, a Educação Infantil passou a ser um dever do Estado e um direito da criança.

A LDB¹ vem reafirmar o já exposto na Constituição. Assim, a Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica (Art. 29 da LDB) e tem por finalidade “o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. E deve cumprir duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar”².

Educar, conforme preconizado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, consiste em proporcionar momentos de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas, de modo a contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis e a para aquisição das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas. Cuidar, por sua vez, significa valorizar e ajudar a criança no desenvolvimento de suas capacidades. Para se atingir tais objetivos, é necessário que as atitudes e os conhecimentos estejam voltados para o desenvolvimento integral da criança, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais, de modo a contribuir para a formação de um ser humano crítico, criativo, reflexivo e solidário.

1 O Art. 29 da LDB ainda dispõe que a Educação Infantil contempla o atendimento das crianças até 6 anos de idade. Porém, conforme redação dada pela Lei nº 11.274/2006, o Ensino Fundamental inicia-se aos 6 anos de idade (Art. 32), ficando, portanto, a Educação Infantil responsável pelo atendimento de crianças até 5 anos de idade.

2 Currículo da Educação Básica de Educação Infantil, 2002, p. 20.

Nessa perspectiva, para que as crianças possam exercer sua capacidade criativa, é imprescindível que a instituição educacional proporcione momentos de ludicidade. A brincadeira e/ou o jogo proporciona benefícios indiscutíveis para o desenvolvimento, a construção da autonomia e o crescimento da criança. Por seu intermédio, a criança explora o meio, as pessoas e os objetos que a rodeiam, e aprende a coordenar variáveis para conseguir um objetivo.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal possui o Currículo de Educação Básica de Educação Infantil, que deve possibilitar o alcance de dois objetivos básicos na Educação Infantil:

- a construção da identidade e da autonomia;
- a ampliação progressiva dos conhecimentos de mundo.

Tal documento trata das especificidades das crianças de 0 a 3 anos e das de 4 e 5 anos, e é dotado dos seguintes âmbitos de experiência: Conhecimento de Mundo e Formação Pessoal e Social.

Em relação ao Conhecimento de Mundo, destacam-se os seguintes eixos: movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e conhecimento lógico-matemático. No âmbito de experiência Formação Pessoal e Social, desenvolvem-se os eixos identidade e autonomia.

Ao se estruturar o Currículo em âmbito de experiência e eixos de trabalho, considera-se e respeita-se a criança como um ser social, integral e em franco desenvolvimento, exigindo posturas pedagógicas que não limitem suas oportunidades de descobertas, que permitam conhecê-la verdadeiramente para proporcionar-lhe experiências de vida ricas e desafiadoras; e que favoreçam realizações pela própria criança.

Considerando que todo ser humano traz consigo sua história de vida, é certo que a criança, quando chega à instituição educacional, possui saberes culturais ricos de significados. A educação formal favorece a utilização de tais saberes na aquisição de novos conhecimentos, proporcionando a articulação de estruturas já construídas às novas experiências vividas no contexto escolar.

A ação pedagógica deve estabelecer, na relação cotidiana, pressupostos básicos e medidas didáticas que facilitem os princípios norteadores para a aprendizagem coletiva e que favoreçam relações significativas da criança com seus pares e consigo mesma.

Sabendo como o indivíduo constrói a sua autonomia, isto é, como a pessoa aprende a se autogovernar, a Educação Infantil considera o que as crianças sabem fazer sozinhas e o que são capazes de fazer de acordo com o seu nível de desenvolvimento e com o apoio de educadores e de crianças mais experientes, conforme preconizado por Vygotsky (1998).

No que diz respeito ao domínio socioafetivo, Constance Kamii e Rheta Devriés (1991), estudiosas da obra de Piaget, descrevem três princípios de ação:

1. Encorajar a criança a tornar-se progressivamente autônoma frente aos adultos.
2. Encorajar as crianças a interagir e a resolver seus conflitos.
3. Encorajar a criança a ser independente e curiosa, a tomar iniciativa na prossecução dos seus interesses, a ter confiança na sua capacidade de fazer uma idéia própria das coisas, a exprimir suas idéias com convicção, a acabar com seus medos e suas angústias de maneira construtiva e a não se desencorajar facilmente.

Em relação ao domínio cognitivo, Kamii e Devriés (1991) relacionam os seguintes princípios de ação:

1. Utilizar o lúdico em situações de aprendizagem.
2. Aceitar as respostas “erradas” da criança.
3. Compreender como a criança pensa.

Visto que a personalidade é construída gradativamente, por meio das relações com o outro, a Educação Infantil exerce influência significativa na formação pessoal e social da criança, numa perspectiva de educação para a cidadania que se reflete na qualidade de formação do ser humano que interage ativamente no meio em que vive.

Em decorrência da implantação do Ensino Fundamental de 9 Anos, conforme a Lei nº. 11.274/2006, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no ano de 2008, universalizou o atendimento às crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental.

Visando assegurar o acesso das crianças à Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação tem dado continuidade à política pública de atendimento às crianças da Educação Infantil em:

- Creche ou entidade equivalente, para crianças de até 3 anos de idade;
- Centro de Atenção Integrado a Criança (CAIC);
- Jardim de Infância;
- Centro de Educação Infantil;
- outras instituições, preferencialmente onde funcionem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As turmas de Educação Infantil dessas instituições educacionais permanecem por cinco horas, diariamente, sob a responsabilidade de um único professor, que cumpre carga horária de 40 horas, incluída a coordenação pedagógica.

Na Educação Infantil há uma série de saberes culturais que devem ser conhecidos e de aspectos que ajudam a promover o desenvolvimento das crianças. Isso se refere, intimamente, aos conteúdos educativos, ressaltando-se que esses conteúdos têm um tratamento especial, contextualizado, não-fragmentado e significativo.

O trabalho com a linguagem constitui-se em um dos seus eixos básicos, devido à importância da apropriação da língua com seus significados culturais, para a interação social, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento das estruturas de pensamento. A ampliação das capacidades de comunicação e expressão e o acesso ao mundo letrado ocorrem por meio do desenvolvimento gradativo de competências linguísticas básicas.

A implementação do trabalho educativo deve considerar as constantes mudanças na conjuntura mundial, como a globalização e a informatização dos meios de comunicação, que têm trazido uma série de reflexões sobre o papel da instituição educacional nesse novo modelo de sociedade.

Dessa forma, um currículo que contemple a criança em sua totalidade deve propor a adoção de políticas contextualizadas, de forma a superar a ideia fragmentada e compartimentalizada das ações educativas, favorecendo a construção de práticas que respondam às demandas da criança e de seus familiares. Sendo assim, a pedagogia de projetos ganha destaque na Educação Infantil, visto que por meio deles se favorece a aprendizagem significativa.

Uma proposta educativa precisa considerar que, durante o seu desenvolvimento, a criança passa por diferentes etapas, formas de pensar e de agir, que caracterizam suas relações com o mundo físico e social.

Para sua implementação, trabalha-se por instituições educacionais de Educação Infantil de qualidade, entendidas como espaços que reconheçam a criança como ser completo e indivisível, que possui saberes, conhecimentos e, sobretudo, como alguém que tem necessidade de interagir com o mundo para melhor compreendê-lo; que, de fato, proporcionem descobertas, troca de experiências, aprendizagens significativas e o desenvolvimento da criança; que viabilizem as relações de respeito pelas múltiplas formas de ser e estar no mundo e; cujas relações sejam pautadas por princípios éticos.

5.1.1 MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL						
Etapa: Educação Infantil						
Regime: Anual						
Módulo: 40 semanas						
Turno: Diurno						
Âmbitos de Experiências	Eixos	CRECHE			PRÉ-ESCOLA	
		Berçário	Maternal I	Maternal II	1º Período	2º Período
CONHECIMENTO DE MUNDO	Movimento	X	X	X	X	X
	Artes Visuais	X	X	X	X	X
	Música	X	X	X	X	X
	Linguagem Oral e Escrita	X	X	X	X	X
	Natureza e Sociedade	X	X	X	X	X
	Conhecimento Lógico-Matemático	X	X	X	X	X
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	Identidade e Autonomia	X	X	X	X	X
CARGA HORÁRIA SEMANAL (hora-relógio)		25	25	25	25	25
CARGA HORÁRIA ANUAL (hora-relógio)		1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
OBSERVAÇÕES:						
1. O dia letivo é composto por 5 (cinco) horas-relógio.						
2. O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional.						

5.2 ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental destina-se à formação da criança e do adolescente, objetivando o desenvolvimento de suas potencialidades como elementos de autorrealização e exercício consciente da cidadania plena. O Art. 3º da LDB dispõe sobre a obrigatoriedade da segunda etapa da Educação Básica a todos, garantindo os princípios de igualdade, da liberdade, do reconhecimento do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, além da valorização de professores e da gestão democrática do ensino público como garantia de padrão de qualidade. O exercício do direito atende ao fim maior da educação, personalizado no pleno desenvolvimento da pessoa e no seu preparo para exercer a cidadania e para a qualificação para o trabalho (Art. 22, LDB).

Não se pode deixar de considerar que é durante os primeiros anos de escolarização que o aluno tem a oportunidade de vivenciar experiências significativas de aprendizagem. O aluno adquire experiências e amplia sua estrutura mental e emocional, apropria-se de maneiras novas de pensar e agrega valor ao seu estilo de resolver problemas e compartilhar a afetividade. Além disso, aprende a utilizar estratégias metacognitivas e desenvolve habilidades cada vez mais refinadas ao longo do percurso escolar. Ele se prepara para exercer sua autonomia em direção a tarefas sociais e afetivas que o conduzirão à juventude bem-sucedida e à vida adulta de sucesso. Durante o percurso no Ensino Fundamental, o aluno tem a oportunidade de se conhecer e de conhecer o outro em espaços de socialização próprios dessa fase de desenvolvimento, de fazer escolhas, fortalecer sua autoestima e sua subjetividade, além de manifestar seus desejos e de alcançá-los de forma pró-ativa – conquista própria do conhecimento adquirido. Enfim, o que o aluno constrói durante esses anos de escolarização será a expressão de seu talento, de sua criatividade e de sua capacidade de realização.

O Ensino Fundamental, representado pelos milhares de alunos que totalizam a maior parcela das matrículas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, deve ser compreendido como um celeiro de fomento dos novos paradigmas de sucesso e excelência na educação. Nessa medida, deve estar também imbuído da busca pela inovação tecnológica e científica, compatíveis com a resolução de problemas e demandas da sociedade contemporânea, por meio do compartilhamento dos princípios de responsabilidade e de flexibilidade teórico-metodológicas de ações pedagógicas, favorecendo, assim, o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos processos educacionais concretizados na qualidade e no respeito à equidade de direitos e deveres de alunos, professores e gestores da educação.

Omomento atual da educação brasileira e, sobretudo do Ensino Fundamental, remete às grandes transformações sociais e tecnológicas, o que ocasiona mudanças na prática educativa, em virtude da necessidade de se

oferecer aos alunos uma formação compatível com as demandas do mundo moderno, valorizando habilidades, competências pessoais, conhecimentos e valores para além da aquisição de quantidade de informações. Esse paradigma fortalece a autonomia do aluno e favorece o desenvolvimento de uma postura empreendedora que dará conta das exigências do mundo globalizado.

A LDB, em seu Art. 32, com a redação dada pela Lei nº. 11.274/2006, afirma que o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 anos, gratuito na instituição educacional pública, iniciando-se aos 6 anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

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

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

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

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

O entendimento das questões relativas ao acesso à instituição educacional, ao fluxo institucional e à qualidade de ensino ganha relevância quando se enfoca o Ensino Fundamental, considerando que a legislação determina que a oferta dessa etapa de ensino, pelo Estado, é obrigatória.

Cabe ressaltar ainda que, no contexto atual, a oferta de educação com qualidade e equidade é uma prioridade nacional. O MEC lançou, em abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento pela Educação (PDE), que consiste em um conjunto de ações a serem realizadas a curto, médio e longo prazos, por meio de parcerias entre diferentes níveis de governo e da sociedade civil. A finalidade do PDE é construir uma educação de qualidade que garanta, além do acesso à instituição educacional, a efetiva aprendizagem dos alunos. Para tanto, foram fixadas metas de qualidade por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), que se baseia em indicadores oficiais de fluxo e desempenho.

À luz dos objetivos do milênio e da concepção da educação como direito fundamental, cabe lembrar que se considera um sistema educacional de qualidade quando todas as crianças e os jovens são atendidos em três perspectivas: estar na instituição educacional, aprender e ser aprovado ao final de cada ano letivo. Desse

modo, o ideal de qualidade em educação, portanto, não se limita ao acesso à instituição educacional, mas se consolida com a aprendizagem do aluno e sua permanência no sistema de ensino até a conclusão do Ensino Fundamental e, após, do Ensino Médio.

5.2.1 ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

A ampliação do período de escolaridade obrigatória não é algo novo. Previsto na LDB, tornou-se uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº. 10.172/2002, e veio assegurar o acesso da criança de 6 anos à escola.

No Distrito Federal, o atendimento a essas crianças já vinha sendo realizado por meio do Programa “Quanto mais cedo melhor”, vigente nas 14 (quatorze) Diretorias Regionais de Ensino. Segundo o Censo Escolar de 2004, tal programa atendeu a 15.506 (quinze mil, quinhentas e seis) crianças no 3º período da Educação Infantil, tanto as que eram egressas dessa etapa da Educação Básica como as oriundas do lar. A partir de 2005³, passou a ser absorvido, gradativamente, pelo Ensino Fundamental de 9 Anos.

Dessa forma, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal iniciou em 2005 a implantação gradativa do Ensino Fundamental de 9 Anos nas instituições educacionais vinculadas à Rede Pública de Ensino, tendo como estratégia pedagógica o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), desenvolvido nos três primeiros anos, com crianças a partir de 6 anos de idade, objetivando efetivar a tão sonhada qualidade de ensino para todos. O processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 Anos iniciou-se de forma gradativa, tendo sua universalização, no primeiro ano, ocorrida em 2008, em cumprimento à Lei nº. 3.483, de 25 de novembro de 2004, publicada no DODF nº. 225, ao Decreto nº 25.619, de 1º de março de 2005, e à Portaria nº. 283/2005. Assim, a educação do Distrito Federal adiantou-se em relação a outras Unidades da Federação, uma vez que o Governo Federal, por meio da Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 30, 32 e 87 da LDB, e da Lei nº. 11.274/2006, Art.5º, estipulou prazo até 2010 para que fosse implantado o Ensino Fundamental de 9 Anos em todo o território nacional.

A oferta de um ensino de qualidade constitui, assim, um processo permanente de orientação de políticas públicas comprometidas com o desenvolvimento socioeconômico e com a prática pedagógica consciente e responsável. As matrículas no Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal apresentam-se em constante evolução.

O Ensino Fundamental no Distrito Federal possui duas organizações concomitantes: uma, em séries, para o

3 Lei nº 3.483, de 25 de novembro de 2004, publicada no DODF nº 225, ao Decreto 25.619, de 1º de março de 2005, e à Portaria nº. 283/2005.

Ensino Fundamental de 8 Anos, em extinção progressiva; outra, em anos, com a implantação gradativa do Ensino Fundamental de 9 Anos, em atendimento à Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

A matriz curricular do Ensino Fundamental de 8 Anos permanece em vigor, assegurando a conclusão de estudos aos alunos que ingressaram antes da ampliação do Ensino Fundamental, e será extinta na medida em que o Ensino Fundamental de 9 Anos for ampliado em toda a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal optou por seguir as recomendações do Ministério da Educação quanto à nomenclatura de organização dessa etapa de ensino, conforme quadro a seguir:

ENSINO FUNDAMENTAL								
ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS			
BIA								
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano

Os três primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 Anos integram o Bloco Inicial de Alfabetização, de forma que correspondem, respectivamente, à Etapa I, à Etapa II e à Etapa III do referido bloco. Com duração mínima de nove anos, em regime de bloco para o período da alfabetização (do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de 9 Anos – Etapas I, II e III do Bloco Inicial de Alfabetização) e em regime seriado (do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental de 9 Anos), pretende-se que essa etapa de ensino possibilite ao aluno ampliar sua capacidade de aprender, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades, e a formação de atitudes e valores.

A organização curricular do Ensino Fundamental tem como fundamento da prática pedagógica os princípios e valores emanados da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases. O Currículo da Educação Básica da Rede Pública de Ensino propõe flexibilidade e descentralização, reforçando a necessidade de construção de uma identidade coletiva em que as decisões e as responsabilidades sejam compartilhadas em todas as etapas e modalidades de ensino, tendo como base o respeito aos direitos e deveres de alunos, bem como aos professores e à comunidade escolar.

Em cada etapa da Educação Básica, o currículo aponta para a aquisição de habilidades e competências adequadas ao nível de desenvolvimento e maturidade do aluno, considerando ainda suas experiências e oportunidades vivenciadas na família, na instituição educacional e no meio social em que está inserido.

O estabelecimento “didático” de habilidades e conteúdos em cada etapa, longe de funcionar como fator de limitação na aquisição de informações e das aprendizagens significativas, serve como norteador na busca do conhecimento associado aos princípios éticos, às relações sociais e às exigências do mundo do trabalho que fazem da educação o maior desafio e a necessidade mais premente da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, para efetivar o desenvolvimento de competências e habilidades no Ensino Fundamental para além do saber fazer, deve-se adotar um referencial metodológico que dê visibilidade ao currículo e identidade à prática pedagógica reflexiva. Nesse contexto, professores e alunos devem eleger o diálogo como eixo das relações e fundamento do ato de educar.

A integração das Áreas de Conhecimento ao desenvolvimento de Temas Transversais adequados à realidade, como os relacionados à Educação Ambiental, Saúde, Sexualidade, Vida Familiar e Social, Trabalho, Ciência, Tecnologia, Cultura, Empreendedorismo e Serviço Voluntário, entre outros, propiciam a constituição do saber aliado ao exercício da cidadania plena e a atualização de conhecimentos e valores em uma perspectiva crítica, responsável e contextualizada.

Os conceitos específicos são definidos em cada Área de Conhecimento e recebem tratamento pedagógico em que se valoriza a interdisciplinaridade entre as áreas, substituindo-se a acumulação de informações pela reflexão e interação. Na Parte Diversificada, o currículo sugere a realização de projetos e atividades de interesse da comunidade local e/ou regional, integrados à Base Nacional Comum, objetivando ampliar e enriquecer os conhecimentos e os valores trabalhados em sala, respeitando o contexto de cada comunidade escolar.

O aluno, protagonista do ato de aprender, deve ser estimulado, em todos os momentos, a questionar, manifestar ideias, dúvidas e opiniões, enunciar conceitos e descobertas, fazer associações, pesquisar, concluir, entre outras atitudes positivas, para a construção do conhecimento, do desenvolvimento do pensamento crítico e o fortalecimento da autonomia e da solidariedade.

O processo de ensinar-aprender, nas diversas áreas, deve-se desenvolver por meio de projetos interdisciplinares que possibilitem uma visão globalizada e concreta de diferentes temas e que promovam a geração de novos conhecimentos, o fortalecimento de valores, ações e atitudes positivas.

A correlação entre teoria e prática, fundamental para a aprendizagem, intensifica-se na pedagogia de projetos e requer a adoção de estratégias diferenciadas, tais como:

- manifestações artístico-culturais de naturezas diversas;
- pesquisas, seminários e grupos de estudo;
- atividades extraclasse, integradas ao currículo principalmente por meio de visitas e excursões para estudo do meio;
- participação em promoções, campanhas e outros eventos sociocomunitários;
- aulas planejadas e desenvolvidas de forma participativa;
- utilização dos laboratórios de ciências em atividades que busquem o conhecimento e estimulem o interesse e a pesquisa científica.

Ressalta-se que as atividades pedagógicas devem ser contextualizadas e considerar as experiências prévias, espontâneas ou aprendidas, manifestadas pelos alunos por meio das diversas linguagens. É imprescindível considerar, além do currículo formal, tudo o que efetivamente ocorre nas salas de aula e na instituição educacional (currículo em ação), envolvendo as relações de convivência e poder entre as partes, sentimentos e experiências não expressos (currículo oculto), pois, para ser bem-sucedida, uma proposta pedagógica depende da atuação responsável, compromissada e participativa de todos os agentes educativos, em situações de envolvimento e cooperação plenas.

Nessa perspectiva, assegurar a todas as crianças um tempo/espço ressignificado de convivência escolar e oportunidades concretas de aprender requer do professor uma prática educativa fundamentada na existência de sujeitos, como afirma Freire, “um que ensinando, aprende, outro que aprendendo, ensina” (1996, p. 77). É a dialética desse processo que torna a educação uma prática social imprescindível na constituição de sociedades verdadeiramente democráticas.

Em conformidade com a legislação, o Currículo da Educação Básica das instituições educacionais públicas do Distrito Federal foi construído de forma participativa, com base nos PCN e organizado de modo a permitir o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. Dentre outros aspectos, o Currículo visa a possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade de compreender o mundo, alargar as suas fronteiras de conhecimento, aprender a ser e a conviver, tornando-se um cidadão por excelência.

Para tanto, é importante ter em mente que o conteúdo nunca é um fim em si mesmo, mas é um veículo, um meio para o aluno aprender a pensar e questionar o próprio conhecimento. Ele é também um meio para que o aluno compreenda que aprender não é reproduzir verdades alheias, mas olhar para o mundo, colhendo dados, interpretando-os, transformando-os e tirando conclusões. Somente dessa forma será possível formar cidadãos críticos, competitivos e capacitados para serem agentes transformadores de sua própria vida e da realidade que os cerca.

Sendo assim, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal vem adotando medidas e elaborando projetos voltados para a melhoria da qualidade no Ensino Fundamental. São ações e propostas que estão sendo colocadas em prática de modo articulado e integrado, visando à promoção, a partir da realidade e das potencialidades das instituições educacionais, do desenvolvimento pleno dos alunos da Rede Pública de Ensino.

5.2.2 ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES/ANOS INICIAIS

A organização curricular, nos Anos e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, enfatiza a assimilação de conceitos, buscando desenvolver habilidades e competências que possibilitem aos alunos prosseguir os estudos (Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 2006). Em face dos princípios de interdisciplinaridade e de contextualização que permeiam todo o Currículo da Educação Básica, e da forma de habilitação dos professores para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o tratamento didático-pedagógico dos componentes curriculares será de Atividades, não se justificando pré-estabelecer número de horas para cada um dos componentes curriculares.

As atividades de cada turma terão a duração diária de 5 horas, sob a responsabilidade de um único professor que cumpre carga horária de 40 horas, incluída a coordenação pedagógica.

5.2.2.1 BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

O Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) tem a dimensão positiva de promover a progressão continuada do processo de aprendizagem, além de possibilitar a organização de um tempo maior e mais flexível para o desenvolvimento das competências que a criança precisa construir. No entanto, a organização do tempo e do espaço escolar não se dá automaticamente com a implantação do BIA, como também não é garantia de qualidade do processo de alfabetização. É preciso, pois, adotar outras medidas e estratégias que promovam o alcance dos objetivos propostos.

Nesse sentido, abriu-se um diálogo com os docentes e a comunidade escolar para suscitar uma reflexão, assim como a incorporação dos pressupostos que regulam toda a estrutura do Bloco Inicial de Alfabetização, tomando como partida o saber produzido no dia-a-dia de sala de aula para que as posições assumidas possam ser identificadas com maior clareza. A discussão dessas questões no interior da instituição educacional é de suma importância para que as dimensões imprescindíveis à totalidade do processo de alfabetização possam ser construídas no âmbito coletivo.

O objetivo principal do BIA é reestruturar o Ensino Fundamental de 8 e de 9 Anos, visando garantir à criança, a partir dos 6 anos de idade, a aquisição da alfabetização/letramento na perspectiva da ludicidade e do seu desenvolvimento global.

Para alcançar os objetivos, estas Diretrizes Pedagógicas baseiam-se em princípios teórico-metodológicos norteadores de todas as ações na implementação do BIA, os quais se constituem em elementos imprescindíveis ao sucesso do bloco e deverão ser observados por todos os envolvidos nesse processo de construção (formação continuada dos professores, trabalho coletivo com reagrupamento, trabalho com projeto interventivo, as quatro práticas de alfabetização e a avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem)⁴.

5.2.2.2 3ª E 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 8 ANOS OU 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

Nessa etapa da educação básica, é de se esperar que os alunos já tenham incorporado a rotina escolar, atuem com maior independência e dominem uma série de conhecimentos, uma vez que suas capacidades cognitivas sofrem avanços significativos.

Os alunos começam a estabelecer relações de causalidade, o que os estimula a buscarem a explicação das coisas (porquês) e as finalidades (para que servem). O pensamento ganha maior flexibilidade, o que lhes possibilita perceberem as transformações. Ampliam suas hipóteses, estendendo-as a contextos mais amplos, e têm possibilidades de maior concentração e capacidade verbal para expressar com mais clareza suas idéias e pontos de vista.

4 Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 9 Anos: Bloco Inicial de Alfabetização (Proposta Pedagógica), 2006.

Entretanto, é importante destacar que, apesar desses avanços, as generalizações são ainda bastante elementares e estão ligadas às possibilidades de observar, experimentar, lidar com representações, sem chegar, todavia, a uma formalização de conceitos. Dessa forma, é que o currículo do Ensino Fundamental dos anos/séries iniciais apresenta como eixo integrador a Alfabetização/Letramento/Ludicidade, que perpassa todos os componentes curriculares.

Com isso, a organização do trabalho pedagógico possibilita o desenvolvimento das dimensões cognitiva, afetiva, social e motora dos alunos, favorecendo o letramento em seus diversos sentidos: linguístico, matemático, tecnológico etc. O letramento, portanto, facilita a interdisciplinaridade dos componentes curriculares, considerando que todas as áreas do conhecimento se manifestam pela linguagem.

Além disso, o trabalho pedagógico realizado na 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental de 8 anos, em extinção progressiva, ou 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de 9 anos, em implantação gradativa, prossegue pautado nos princípios teórico-metodológicos propostos para o Bloco Inicial de Alfabetização no que tange: ao letramento; à ludicidade; à formação continuada dos professores; à avaliação formativa dos alunos, a partir da qual podem ser realizados reagrupamentos e elaborados projetos interventivos; bem como ao desenvolvimento das quatro práticas de alfabetização (leitura e interpretação, análise linguística, sistematização para o domínio do código e prática de produção de textos).

Difere do BIA no que se refere à formação de ciclos, uma vez que se organiza por meio de séries, mas dá continuidade à formação comum para o exercício da cidadania e prosseguimento dos estudos, finalidade de toda a educação básica.

5.2.2.3 MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 8 ANOS – SÉRIES INICIAIS

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Etapa: Ensino Fundamental de 8 anos – Séries Iniciais

Regime: Anual

Módulo: 40 semanas

Turno: Diurno

PARTES DO CURRÍCULO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES		
		2ª	3ª	4ª
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	X	X	X
	Educação Física	X	X	X
	Arte	X	X	X
	Matemática	X	X	X
	Ciências	X	X	X
	História	X	X	X
	Geografia	X	X	X
PARTE DIVERSIFICADA	Ensino Religioso	X	X	X
CARGA HORÁRIA SEMANAL (hora-relógio)		25	25	25
CARGA HORÁRIA ANUAL (hora-relógio)		1.000	1.000	1.000

OBSERVAÇÕES:

1. Módulo-aula de 60 (sessenta) minutos.
2. O dia letivo é composto por 5 (cinco) horas-relógio.
3. O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional.
4. O intervalo é de 15 (quinze) minutos.

5.2.2.4 MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS – ANOS INICIAIS

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Etapa: Ensino Fundamental de 9 anos – Anos Iniciais

Regime: Anual

Módulo: 40 semanas

Turno: Diurno

PARTES DO CURRÍCULO	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS				
		1º	2º	3º	4º	5º
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	X	X	X	X	X
	Educação Física	X	X	X	X	X
	Arte	X	X	X	X	X
	Matemática	X	X	X	X	X
	Ciências	X	X	X	X	X
	História	X	X	X	X	X
	Geografia	X	X	X	X	X
PARTE DIVERSIFICADA	Ensino Religioso	X	X	X	X	X
CARGA HORÁRIA SEMANAL (hora-relógio)		25	25	25	25	25
CARGA HORÁRIA ANUAL (hora-relógio)		1.000	1.000	1.000	1.000	1.000

OBSERVAÇÕES:

Módulo-aula de 60 (sessenta) minutos.

O dia letivo é composto por 5 (cinco) horas-relógio.

O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional.

O intervalo é de 15 (quinze) minutos.

5.2.3 ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES/ANOS FINAIS

A organização curricular no Ensino Fundamental – Séries e Anos Finais tem como principal finalidade ampliar o conjunto de competências e habilidades adquiridas pelos alunos 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. No que confere à organização da matriz curricular do Ensino Fundamental, essa concentra os conteúdos mínimos em três grandes áreas do conhecimento: Linguagem, Código e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática, Ciências Naturais); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia). A constituição dos saberes relaciona princípios e operacionalizações, teoria e prática, planejamento e ação, norteando-se pelos princípios éticos e morais em que estão consubstanciadas as relações sociais, as do mundo do trabalho e as de convivência com o meio ambiente.

Para que se efetive um trabalho no qual professores e alunos tenham autonomia, possam pensar e refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e tenham acesso às novas informações, devem ser observadas questões fundamentais e específicas dessa etapa em que, segundo os pressupostos piagetianos, os alunos passam gradativamente do estágio operatório-concreto para o pensamento formal. Com isso, cabe aos professores proporem questões e atividades em que os agentes do processo de ensino e de aprendizagem possam dialogar, duvidar, discutir, questionar, compartilhar informações, abrindo espaço para as transformações, para as diferenças, para as correções, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade.

A qualidade do trabalho pedagógico está associada à capacidade de avanços no desenvolvimento do aluno, destacando-se a importância do papel do professor no processo de ensino e de aprendizagem, assim como a relevância da proposta pedagógica adotada pela instituição educacional.

Por fim, ressalta-se que a organização da matriz curricular do Ensino Fundamental Regular, ofertado no turno noturno, concentra-se nas três grandes áreas do conhecimento, como acontece no diurno, porém com carga horária anual de 800 horas. Cabe ressaltar que o componente curricular Educação Física é integrado à proposta pedagógica da instituição educacional e de caráter obrigatório na oferta, sendo sua prática facultativa ao aluno, conforme redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003.

5.2.3.1 MATRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 8 ANOS – SÉRIES FINAIS

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL						
Etapa: Ensino Fundamental de 8 anos – Séries Finais						
Modalidade: Regular						
Regime: Anual						
Módulo: 40 semanas						
Turno: Diurno						
PARTES DO CURRÍCULO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL			
			SÉRIES			
			5ª	6ª	7ª	8ª
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	5	5	5	5
		Arte	2	2	2	2
		Educação Física	3	3	3	3
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	5	5	5	5
		Ciências Naturais	4	4	4	4
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	3	3	3	3
Geografia		3	3	3	3	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira – Inglês		2	2	2	2
	Ensino Religioso		1	1	1	1
	Escolha da Instituição Educacional		1	1	1	1
	Escolha da Instituição Educacional		1	1	1	1
TOTAL DE MÓDULOS-AULA SEMANAIS			30	30	30	30
TOTAL DA CARGA HORÁRIA SEMANAL (hora-relógio)			25	25	25	25
TOTAL SEMESTRAL (hora-relógio)			500	500	500	500
TOTAL ANUAL (hora-relógio)			1000	1000	1000	1000
OBSERVAÇÕES:						
<ol style="list-style-type: none"> Módulo-aula de 50 (cinquenta) minutos. O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional. O intervalo é de 15 (quinze) minutos. Dois módulos-aula da Parte Diversificada são de escolha da instituição educacional, definidos pela comunidade escolar e contidos na Proposta Pedagógica, sendo desenvolvidos por meio de Projeto(s) Interdisciplinar(es). Caso a instituição educacional não tenha aluno(s) optante(s) pelo componente curricular Ensino Religioso, a carga horária a ele destinada deverá ser preenchida por um Projeto Interdisciplinar, contido na Proposta Pedagógica. 						

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL						
Etapa: Ensino Fundamental de 8 anos – Séries Finais						
Modalidade: Regular						
Regime: Anual						
Módulo: 40 semanas						
Turno: Noturno						
PARTES DO CURRÍCULO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL			
			SÉRIES			
			5ª	6ª	7ª	8ª
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	5	5	5	5
		Arte	1	1	1	1
		Educação Física	1	1	1	1
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	5	5	5	5
		Ciências Naturais	3	3	3	3
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	3	3	3	3
Geografia		3	3	3	3	
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira – Inglês	2	2	2	2
		Ensino Religioso	1	1	1	1
		Escolha da Instituição Educacional	1	1	1	1
TOTAL DE MÓDULOS-AULA SEMANAIS			25	25	25	25
TOTAL DA CARGA HORÁRIA SEMANAL (hora-relógio)			20	20	20	20
TOTAL SEMESTRAL (hora-relógio)			400	400	400	400
TOTAL ANUAL (hora-relógio)			800	800	800	800
OBSERVAÇÕES:						
<ol style="list-style-type: none"> Os três primeiros módulos-aula terão a duração de 50 (cinquenta) minutos e os dois últimos, de 45 (quarenta e cinco) minutos. O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional. O intervalo é de 15 (quinze) minutos. Um módulo-aula da Parte Diversificada é de escolha da instituição educacional, definido pela comunidade escolar e contido na Proposta Pedagógica, sendo desenvolvido por meio de Projeto Interdisciplinar. Caso a instituição educacional não tenha aluno(s) optante(s) pelo componente curricular Ensino Religioso, a carga horária a ele destinada deverá ser preenchida por um Projeto Interdisciplinar, contido na Proposta Pedagógica. 						

5.2.3.2

MATRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS – ANOS FINAIS

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL						
Etapa: Ensino Fundamental de 9 anos – Anos Finais						
Modalidade: Regular						
Regime: Anual						
Módulo: 40 semanas						
Turno: Diurno						
PARTES DO CURRÍCULO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL			
			ANOS			
			6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	5	5	5	5
		Arte	2	2	2	2
		Educação Física	3	3	3	3
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	5	5	5	5
		Ciências Naturais	4	4	4	4
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	3	3	3	3
Geografia		3	3	3	3	
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira – Inglês	2	2	2	2
		Ensino Religioso	1	1	1	1
		Escolha da Instituição Educacional	1	1	1	1
		Escolha da Instituição Educacional	1	1	1	1
TOTAL DE MÓDULOS-AULA SEMANAIS			30	30	30	30
TOTAL DA CARGA HORÁRIA SEMANAL (hora-relógio)			25	25	25	25
TOTAL SEMESTRAL (hora-relógio)			500	500	500	500
TOTAL ANUAL (hora-relógio)			1000	1000	1000	1000
OBSERVAÇÕES:						
<ol style="list-style-type: none"> Módulo-aula de 50 (cinquenta) minutos. O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional. O intervalo é de 15 (quinze) minutos. Dois módulos-aula da Parte Diversificada são de escolha da instituição educacional, definidos pela comunidade escolar e contidos na Proposta Pedagógica, sendo desenvolvidos por meio de Projeto(s) Interdisciplinar(es). Caso a instituição educacional não tenha aluno(s) optante(s) pelo componente curricular Ensino Religioso, a carga horária a ele destinada deverá ser preenchida por um Projeto Interdisciplinar, contido na Proposta Pedagógica. 						

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL						
Etapa: Ensino Fundamental de 9 anos – Anos Finais						
Modalidade: Regular						
Regime: Anual						
Módulo: 40 semanas						
Turno: Noturno						
PARTES DO CURRÍCULO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL			
			ANOS			
			6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	5	5	5	5
		Arte	1	1	1	1
		Educação Física	1	1	1	1
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	5	5	5	5
		Ciências Naturais	3	3	3	3
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	3	3	3	3
Geografia		3	3	3	3	
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira – Inglês	2	2	2	2
		Ensino Religioso	1	1	1	1
		Escolha da Instituição Educacional	1	1	1	1
TOTAL DE MÓDULOS-AULA SEMANAIS			25	25	25	25
TOTAL DA CARGA HORÁRIA SEMANAL (hora-relógio)			20	20	20	20
TOTAL SEMESTRAL (hora-relógio)			400	400	400	400
TOTAL ANUAL (hora-relógio)			800	800	800	800
OBSERVAÇÕES:						
<ol style="list-style-type: none"> Os três primeiros módulos-aula terão a duração de 50 (cinquenta) minutos e os dois últimos, de 45 (quarenta e cinco) minutos. O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional. O intervalo é de 15 (quinze) minutos. Um módulo-aula da Parte Diversificada é de escolha da instituição educacional, definido pela comunidade escolar e contido na Proposta Pedagógica, sendo desenvolvido por meio de Projeto Interdisciplinar. Caso a instituição educacional não tenha aluno(s) optante(s) pelo componente curricular Ensino Religioso, a carga horária a ele destinada deverá ser preenchida por um Projeto Interdisciplinar, contido na Proposta Pedagógica. 						

5.3 ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio, do ponto de vista do marco legal que estabelece as diretrizes e orientações curriculares nacionais, vem ao longo da história da educação brasileira adequando-se às mudanças do mundo em constante transformação.

Dar uma identidade a essa etapa da Educação Básica torna-se uma tarefa desafiante nos dias atuais, cuja construção se dá no encontro do mundo do trabalho com o mundo da escola. Não se pode conceber, atualmente, uma educação deslocada da realidade sociocultural dos jovens e adultos que almejam uma formação escolar de bases solidificadas. Nesse sentido, o conhecimento da ciência e da tecnologia associado às demandas de uma sociedade em mutação é condição basilar para qualquer currículo comprometido com uma educação que promova a equidade social e a qualidade dos estudos.

É nessa perspectiva que o currículo do Ensino Médio é concebido. Superar o equívoco pedagógico de separar o ato de pensar do ato de fazer, dando sentido ao aprendizado, oportuniza o aluno a desenvolver suas competências sociais, culturais, econômicas e políticas. Por isso, é importante tratar o conhecimento não como algo estanque, sem vida, mas instrumentalizá-lo, considerando a ciência e a tecnologia ferramentas teórico-metodológicas capazes de propiciar a apreensão da realidade histórica e social, visando transformá-la diante das necessidades humanas.

Certamente, a formação promove o exercício da capacidade de autonomia frente ao conhecimento, leva o educando a problematizar os objetos de ensino como estratégia didático-metodológica que, mediada pelo professor, conduz a uma aprendizagem, de fato, significativa.

Dessa forma, a concepção de Ensino Médio na vida dos alunos torna-se cada vez mais decisiva em face das transformações oriundas da vida contemporânea. Ao assumir o caráter de terminalidade na Educação Básica, obrigatória por lei, os alunos preparam-se para os desafios do mundo em constante movimento, atuando como cidadãos autônomos e que consolidam valores e atitudes para assumir as responsabilidades da vida adulta.

A determinação legal de universalização e a progressão da vida escolar estão amparadas na Constituição Federal de 1988, na Lei nº. 9.394/1996, na Resolução CEB nº 3/1998 – Conselho Nacional de Educação, no Parecer nº 15/1998 – Conselho Nacional de Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em consonância com as diretrizes legais de centrar o ensino e a aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, o Ensino Médio passa a assentar-se em três eixos centrais: flexibilidade, para responder às mudanças permanentes que caracterizam a sociedade em transformação; diversidade, para atender a diferentes grupos em diferentes espaços; e contextualização, para garantir uma base comum, diversificar os trajetos, permitir a constituição dos significados e dar sentido à aprendizagem e ao aprendido.

Com o objetivo de levar ao aluno conhecimentos capazes de torná-lo sujeito transformador, crítico e criativo, baseado nos princípios da estética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade e, diante das exigências do mundo globalizado, o Ensino Médio passa a ter como finalidades estabelecidas pelo Art. 35 da LDB:

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.

No que se refere à organização da matriz curricular, o Ensino Médio concentra os conteúdos em três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Física, Química, Biologia e Matemática); Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia, História, Filosofia e Sociologia), visando à maior interdisciplinaridade entre elas, favorecendo, assim, a construção de estruturas cognitivas responsáveis pelo desenvolvimento de competências e habilidades.

Vale ressaltar que o Ensino Médio é, também, ofertado no turno noturno, com carga horária diferenciada a fim de atender a um grupo específico de alunos, de modo a assegurar a todos a oportunidade de continuidade dos estudos e de conclusão da Educação Básica, independentemente suas condições socioeconômicas.

Com isso, o Currículo do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, busca dar significado e aprofundamento ao conhecimento escolar, mediante a contextualização, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências básicas, superando, assim, a compartimentalização do conhecimento e estimulando o raciocínio e a capacidade de aprender de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, priorizando a ética e o desenvolvimento da autonomia e do pensamento.

5.3.1 MATRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL					
Etapa: Ensino Médio					
Modalidade: Regular					
Regime: Anual					
Módulo: 40 semanas					
Turno: Diurno					
PARTES DO CURRÍCULO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
			SÉRIES		
			1ª	2ª	3ª
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	4	4
		Educação Física	2	2	2
		Arte	2	2	2
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	3	3
		Física	2	2	2
		Química	2	2	2
		Biologia	2	2	2
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
		Filosofia	2	2	2
		Sociologia	2	2	2
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira – Inglês	2	2	2
Língua Estrangeira – Espanhol		1	1	1	
Ensino Religioso		1	1	1	
Projeto Interdisciplinar		1	1	1	
TOTAL DE MÓDULOS-AULA SEMANAIS			30	30	30
TOTAL DA CARGA HORÁRIA SEMANAL (hora-relógio)			25	25	25
TOTAL SEMESTRAL (hora-relógio)			500	500	500
TOTAL ANUAL (hora-relógio)			1.000	1.000	1.000
OBSERVAÇÕES:					
<ol style="list-style-type: none"> 1 Módulo-aula de 50 (cinquenta) minutos. 2 O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional. 3 O intervalo é de 15 (quinze) minutos. 4 Será(ão) ofertado(s) Projeto(s) Interdisciplinar(es), além do previsto, na Parte Diversificada, nas instituições educacionais que: <ul style="list-style-type: none"> • não iniciaram o processo de implantação da Língua Estrangeira – Espanhol; • já iniciaram o processo de implantação da Língua Estrangeira – Espanhol e que não têm optantes; • não têm alunos optantes pelo componente curricular – Ensino Religioso; • são tributárias de Centros Interescolares de Línguas. 					

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL					
Etapa: Ensino Médio					
Modalidade: Regular					
Regime: Anual					
Módulo: 40 semanas					
Turno: Noturno					
PARTES DO CURRÍCULO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
			SÉRIES		
			1ª	2ª	3ª
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	4	4
		Arte	1	1	1
		Educação Física	1	1	1
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	3	3
		Física	2	2	2
		Química	2	2	2
		Biologia	2	2	2
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
		Filosofia	1	2	2
		Sociologia	2	2	2
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira – Inglês	1	1	1
Língua Estrangeira – Espanhol		1	1	1	
Ensino Religioso		1	--	--	
TOTAL DE MÓDULOS-AULA SEMANAIS			25	25	25
TOTAL DA CARGA HORÁRIA SEMANAL (hora-relógio)			20	20	20
TOTAL SEMESTRAL (hora-relógio)			400	400	400
TOTAL ANUAL (hora-relógio)			800	800	800
OBSERVAÇÕES:					
<ol style="list-style-type: none"> Os três primeiros módulos-aula terão a duração de 50 (cinquenta) minutos e os dois últimos, de 45 (quarenta e cinco) minutos. O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional. O intervalo é de 15 (quinze) minutos. Será ofertado Projeto Interdisciplinar na Parte Diversificada, em substituição ao componente curricular Língua Estrangeira – Espanhol, nas instituições educacionais que: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> não iniciaram o processo de implantação da Língua Estrangeira – Espanhol; <input type="checkbox"/> já iniciaram o processo de implantação da Língua Estrangeira – Espanhol e que não têm optantes. O aluno da 1ª série que não for optante por Ensino Religioso terá mais 1 hora-aula de Filosofia. 					

5.4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Quando se trata de Educação de Jovens e Adultos (EJA), é necessário ter clareza de que essa modalidade de ensino não nos remete apenas a uma questão de faixa etária, mas, fundamentalmente, a uma especificidade cultural.

Nesse sentido, o indivíduo que procura os cursos para jovens e adultos está inserido num contexto de diversidade sociocultural, cuja heterogeneidade deve ser respeitada e aproveitada pelos professores, constituindo-se fator essencial do currículo e do processo de aprendizagem. Os diferentes saberes e as diferentes opiniões dos alunos, adquiridos ao longo de suas práticas sociais de vida e de trabalho, deverão ser, nesse sentido, o ponto de partida do processo de aprendizagem sistematizada.

Do ponto de vista didático-metodológico, ressaltam-se o diálogo e a participação democrática como mecanismos de interação. Dessa forma, o diálogo, o respeito e a valorização dos saberes permitirão a emergência dos conhecimentos prévios dos alunos, contribuindo para a elevação da autoestima e da autoconfiança na capacidade de aprender, transformando-se, assim, em poderosas ferramentas político-pedagógicas.

Os alunos de EJA possuem, normalmente, entre 15 e 65 anos de idade e, em geral, são trabalhadores – balconistas, vendedores, mecânicos, empregados domésticos e de serviços gerais, entre outros. Alguns deles já possuem conhecimento sobre o mundo letrado, que adquiriram em breves passagens pela instituição educacional ou durante a realização de atividades cotidianas.

A Educação de Jovens e Adultos, voltada para os que não tiveram oportunidade de cumprir sua escolaridade na idade própria, está assegurada na Lei nº 9.394/1996 – em seu Art. 4º, que ressalta o dever do Estado com a educação pública que é efetivada “mediante a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

O sistema público de ensino do Distrito Federal oferece cursos de Educação de Jovens e Adultos que compreendem a Base Nacional Comum dos Currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, habilitando ao prosseguimento de estudos, inclusive, em caráter regular. Oferece, ainda, o ensino a distância – via *online*, possibilitando ao aluno matricular-se em qualquer período do ano.

Estas Diretrizes Pedagógicas corroboram com a extinção das antigas “unidades”, tendo em vista que o novo currículo dá ênfase aos valores e às atitudes, às competências, às habilidades e aos procedimentos.

Há que ser observada, também, a necessidade de se atentar para a contextualização do que deve permear o processo de ensino e de aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos.

A EJA considera os mesmos princípios da Educação Básica, tornando os conteúdos meios para o desenvolvimento dos processos cognitivos, privilegiando a capacidade de pensar e desenvolvendo a competência de processar as experiências de aprendizagem com autonomia intelectual e com destaque para o fato de que os jovens e os adultos:

- tenham desejo de aprender;
- aprendam o que sentem necessidade de aprender;
- aprendam praticando;
- tenham o aprendizado centralizado em problemas reais;
- aprendam melhor em ambiente informal;
- tenham melhor aproveitamento por meio da variedade de métodos, recursos e procedimentos de ensino;
- tenham a oportunidade de descobrir e de construir por si mesmos.

A seleção e a organização das atividades ou experiências de aprendizagem pressupõem alguns critérios que se relacionam diretamente com:

- o contexto do aluno;
- o nível de desenvolvimento do aluno;
- os objetivos pretendidos;
- as normas e os valores que serão cultivados;
- as competências, as habilidades e os procedimentos requeridos.

5.4.1 MATRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PRESENCIAL

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Modalidade: 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Séries/Anos Iniciais

Regime: Semestral

Módulo: 20 semanas

Turno: Diurno e Noturno

1º semestre	Carga Horária Semestral	Carga Horária Semanal	Carga Horária Diária
Atividades			
Atividades – com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades de Leitura e Escrita e de Matemática	400 horas	20 horas	4 horas
2º, 3º e 4º semestres			
Atividades			
Atividades – com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades relativas à Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Estudos da Sociedade, Educação Física e Estudos da Natureza, Ensino Religioso.	400 horas	20 horas	4 horas
TOTAL DE HORAS DO SEGMENTO (hora-relógio)	1.600 horas		

OBSERVAÇÕES:

1. Cada semestre corresponde a 100 dias letivos.
2. O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional.
3. O intervalo é de 15 (quinze) minutos.

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL										
Modalidade: 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Séries/Anos Finais										
Regime: Semestral										
Módulo: 20 semanas										
Turno: Diurno e Noturno										
ÁREAS DO CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	1º semestre		2º semestre		3º semestre		4º semestre	
			H/A semanal	H/A semestral						
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	5	100	5	100	5	100	5	100
		Educação Física	1	20	1	20	1	20	1	20
		Arte	2	40	2	40	2	40	2	40
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	5	100	5	100	5	100	5	100
		Ciências Naturais	4	80	4	80	4	80	4	80
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	3	60	3	60	3	60	3	60
		Geografia	3	60	3	60	3	60	3	60
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira – Inglês	1	20	1	20	1	20	1	20
		Ensino Religioso	1	20	1	20	1	20	1	20
TOTAL DE MÓDULOS/AULA SEMANAIS			25		25		25		25	
TOTAL DE HORAS SEMANAIS (hora-relógio)			20		20		20		20	
TOTAL DE HORAS SEMESTRAIS (hora-relógio)			400		400		400		400	
TOTAL DE HORAS DO SEGMENTO (hora-relógio)			1.600							
OBSERVAÇÕES:										
1. Para ser matriculado no segmento seguinte, o aluno deverá ter concluído o segmento anterior.										
2. Cada semestre corresponde a 100 dias letivos.										
3. Os três primeiros módulos-aula terão a duração de 50 (cinquenta) minutos e os dois últimos, de 45 (quarenta e cinco) minutos.										
4. O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional.										
5. O intervalo é de 15 (quinze) minutos.										
6. O aluno que não for optante pelo Ensino Religioso terá mais uma hora-aula de Língua Estrangeira.										

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL								
Modalidade: 3º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio								
Regime: Semestral								
Módulo: 20 semanas								
Turno: Diurno e Noturno								
ÁREAS DO CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	1º semestre		2º semestre		3º semestre	
			H/A semanal	H/A semestral	H/A semanal	H/A semestral	H/A semanal	H/A semestral
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	80	4	80	4	80
		Educação Física	1	20	1	20	1	20
		Arte	1	20	1	20	1	20
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	80	4	80	4	80
		Física	3	60	3	60	3	60
		Química	2	40	2	40	2	40
		Biologia	2	40	2	40	2	40
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	40	2	40	2	40
		Geografia	2	40	2	40	2	40
		Filosofia	1	20	1	20	1	20
		Sociologia	1	20	1	20	1	20
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira – Inglês	1	20	1	20	1	20
		Ensino Religioso	1	20	1	20	1	20
TOTAL DE MÓDULOS-AULA SEMANAIS			25		25		25	
TOTAL DE HORAS SEMANAIS (hora-relógio)			20		20		20	
TOTAL DE HORAS SEMESTRAIS (hora-relógio)			400		400		400	
TOTAL DE HORAS DO SEGMENTO (hora-relógio)			1.200					
OBSERVAÇÕES:								
1. Para ser matriculado no segmento seguinte, o aluno deverá ter concluído o segmento anterior.								
2. Cada semestre corresponde a 100 dias letivos.								
3. Os três primeiros módulos-aula terão a duração de 50 (cinquenta) minutos e os dois últimos, de 45 (quarenta e cinco) minutos.								
4. O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional.								
5. O intervalo é de 15 (quinze) minutos.								
6. O aluno que não for optante pelo Ensino Religioso terá mais uma hora-aula de Língua Estrangeira.								

5.4.2 MATRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL						
Modalidade: 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Séries Finais						
Áreas do Conhecimento		Componentes Curriculares	CARGA HORÁRIA			
			Módulo I (*)	Módulo II (*)	Módulo III (*)	Módulo IV (*)
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	X	X	X	X
		Arte	X	X	X	X
		Educação Física	X	X	X	X
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	X	X	X	X
		Ciências Naturais	X	X	X	X
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	X	X	X	X
		Geografia	X	X	X	X
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira – Inglês	X	X	X	X
		Ensino Religioso	X	X	X	X
TOTAL DO MÓDULO (hora-relógio)			410	410	410	410
TOTAL DO SEGMENTO (hora-relógio)			1.640			
OBSERVAÇÃO:						
(*) Módulos I, II, III e IV equivalem, respectivamente, ao primeiro, segundo, terceiro e quarto semestres de EJA – Segundo Segmento – Ensino Fundamental – Séries Finais.						

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL					
Modalidade: 3º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio					
Áreas do Conhecimento		Componentes Curriculares	CARGA HORÁRIA		
			Módulo I (*)	Módulo II (*)	Módulo III (*)
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	X	X	X
		Arte	X	X	X
		Educação Física	X	X	X
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	X	X	X
		Física	X	X	X
		Química	X	X	X
		Biologia	X	X	X
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	X	X	X
		Geografia	X	X	X
		Filosofia	X	X	X
		Sociologia	X	X	X
	PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira – Inglês	X	X
Ensino Religioso			X	X	X
TOTAL DO MÓDULO (hora-relógio)			425	425	425
TOTAL DO SEGMENTO (hora-relógio)			1.275		
OBSERVAÇÃO:					
(*) Módulos I, II e III equivalem, respectivamente, ao primeiro, segundo e terceiro semestres de EJA – Terceiro Segmento – Ensino Médio.					

5.5 EDUCAÇÃO ESPECIAL⁵

A Educação Especial tem sido definida em nosso país segundo uma perspectiva mais ampla, que ultrapassa a simples concepção de atendimento especializado, tal como vinha sendo a sua marca nos últimos tempos.

Nesse sentido, uma análise de diversas pesquisas brasileiras identifica tendências que evitam considerar a Educação Especial como um subsistema à parte e reforçam o seu caráter interativo na educação global. Sua ação transversal permeia todos os níveis – Educação Básica e Educação Superior, bem como a modalidade Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional.

A Educação Especial, no enfoque inclusivista proposto pela LDB, cumpre sua especificidade ao possibilitar aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE) desenvolverem suas competências, ultrapassando os limites de sua realidade. Incluir ou integrar os alunos, desde a Educação Infantil, nas classes regulares, e propiciar-lhes suportes especiais para que superem suas limitações tornam-se objetivos explícitos dessa modalidade. Todas as especificidades da Educação Especial, que sempre fizeram do Distrito Federal um modelo nacional de trabalho exitoso, são enfocadas como instrumentos para se conseguir que cada aluno em particular procure superar-se e desenvolver competências que lhe possibilitem autonomia em sua situação de vida diária e, também, em situação de trabalho que lhe favoreça resgatar a dignidade de vida e o exercício pleno da sua cidadania.

A LDB, quando estabelece, em seu Art. 58, que a Educação Especial será, “preferencialmente”, oferecida na rede regular de ensino, preocupa-se em possibilitar ao aluno com necessidades especiais a oportunidade de convivência com os demais alunos, como forma de ampliar suas potencialidades.

O direito a uma vida plena e o usufruto da cidadania não lhe pode ser negado. À instituição educacional cabe a responsabilidade de fazer valer esse direito; e o Currículo, como instrumento de construção de competências, deve orquestrar as ações para sua total consecução. Para os demais alunos será também a oportunidade de conviver com as diferenças e aprender a respeitá-las, fortalecendo a vivência de valores humanos como a solidariedade e a cooperação.

Dominar o currículo além de sua competência específica, para tornar-se o agente mobilizador dos conhecimentos necessários que irão fornecer o suporte pedagógico-metodológico ao professor e ao aluno da classe regular, tende a ser uma das responsabilidades do professor da Educação Especial.

5 Plano Orientador das Ações de Educação Especial nas Escolas Públicas do Distrito Federal. 2006 (Texto adaptado).

O professor das classes regulares deve estar preparado para atender ao aluno com sua necessidade especial, auxiliá-lo em seu trabalho de superação das condições limitantes, ajudá-lo a criar uma autoimagem positiva e uma visão de mundo real e aceitar-se como ser diferente.

Proporcionar ao ANEE atendimentos pedagógicos adequados à sua condição e compatíveis à sua necessidade e propiciar-lhe o desenvolvimento de competências e de habilidades compreende a concretização do direito de todos à Educação Básica, estabelecido pela LDB (Art. 58, § 1º).

A proposta pedagógica da instituição educacional, como ponto de referência para definir a prática escolar, deve contemplar a operacionalização do currículo como um recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, considerando os seguintes aspectos:

- a atitude favorável da instituição educacional para diversificar e flexibilizar o processo de ensino e de aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
- a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, ao invés de uniformes e homogeneizados;
- a flexibilidade da organização e do funcionamento da instituição educacional, para atender à demanda diversificada dos alunos;
- a necessidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros não convencionais, para favorecer o processo educacional.

5.5.1 O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O aluno com necessidades educacionais especiais é aquele que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social. A classificação desses alunos, para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino), consta da política educacional vigente e dá ênfase aos alunos que apresentam:

- deficiência mental, visual, auditiva, física, múltipla e surdocegueira;

- transtorno global do desenvolvimento;
- altas habilidades/superdotação.

Convém ressaltar que as classificações costumam ser adotadas para dar dinamicidade aos procedimentos e facilitar o trabalho educacional, embora isso não atenuem os efeitos negativos do seu uso. É importante, ainda, enfatizar, primeiramente, as necessidades de aprendizagem e as do processo de ensino e de aprendizagem.

5.5.2 ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Nas instituições educacionais comuns, os ANEE são enturmados em classes comuns, turmas de integração inversa e classes especiais. A organização da instituição educacional inclusiva, nesse sentido, deve ter:

- professores capacitados para a regência de classe e professores especializados em salas de recursos para o atendimento às necessidades especiais do aluno;
- salas de aula em que estejam incluídos alunos com necessidades especiais, de modo que todos se beneficiem das experiências enriquecedoras promovidas pela diversidade;
- currículos adaptados às necessidades dos alunos;
- serviços de apoio pedagógico, envolvendo professores especializados em áreas identificadas com as necessidades especiais dos alunos; professor-intérprete de LIBRAS; professor guia-intérprete; professor de linguagens e códigos aplicáveis à deficiência visual, física, mental e ao autismo;
- salas de recursos;
- professor itinerante para atender os alunos das instituições educacionais que não dispõem da sala de recursos;
- rede de apoio interinstitucional de saúde, trabalho e serviço social;
- sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na instituição educacional, constituição de redes de apoio, participação da família e apoio comunitário;

- currículo aprofundado e enriquecido para atendimento aos alunos com altas habilidades, bem como para aceleração de aprendizagem.

A inclusão será viabilizada na Educação Básica, cabendo à instituição educacional regular garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, apoiando-os, bem como aos seus professores, para que tenham acesso à aprendizagem.

5.5.2.1 CLASSE COMUM

A inclusão de alunos na classe comum do ensino regular requer o bom entendimento e a interação entre o(s) professor(es) capacitado(s) que atua(m) na regência de classe e o(s) professor(es) especializado(s) que atua(m) na instituição educacional, tendo em vista beneficiar o aluno com necessidades educacionais especiais em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Dentre os serviços de apoio pedagógico especializados relacionados nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica constam as salas de recursos e itinerância (2001, p.50), estrutura indicada para funcionamento em instituições educacionais regulares visando atender na complementação ou suplementação pedagógica aos alunos com necessidades especiais matriculados nas classes comuns.

A sala de recursos é definida pela Diretriz Nacional como “serviço de natureza pedagógica, conduzida por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados/altas habilidades) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns em todas as etapas da Educação Básica”.

As salas de recursos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal destinam-se ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas seguintes áreas:

- Deficiência Mental/Intelectual;
- Deficiência Física;
- Deficiência Múltipla;
- Deficiência Visual;
- Deficiência Auditiva;

- Sudocegueira;
- Transtorno Global do Desenvolvimento; e
- Altas Habilidades/Superdotação.

Como tal, sua organização coaduna-se com o paradigma de escola inclusiva, podendo ser constituída por mais de um professor, com formação em educação especial, e em condições de apoiar alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar nas questões referentes à aprendizagem, desenvolvimento e integração social desses alunos.

A itinerância é um atendimento ofertado a alunos com necessidades especiais da rede pública de ensino do DF atendendo, primordialmente, a questões pedagógicas. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 50), a itinerância é definida como:

Serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino.

O professor itinerante desempenha, na instituição educacional, uma função múltipla que inclui ações isoladas ou combinadas das seguintes atividades:

- atendimento educacional especializado ao aluno;
- apoio ao professor regente na orientação de planejamento e desenvolvimento do currículo em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, quando solicitado;
- orientação quanto a registro documental, adequação curricular, identificação e remoção de barreiras à aprendizagem;
- orientação a familiares e ao aluno, quando solicitado;
- promoção de material adaptado e complementação curricular no caso de alunos com deficiência visual;
- estudos de caso de alunos para efeito de avaliação, remoção, promoção, intervenção;

- orientação à direção quanto à organização das turmas;
- apoio à formação continuada dos professores das escolas comuns e do serviço de apoio; e
- apoio à inclusão escolar, dentre outras.

5.5.2.2 INTEGRAÇÃO INVERSA

As turmas de integração inversa são classes diferenciadas, constituídas por alunos sem e com necessidades especiais, ainda não indicados para a inclusão total, previstas para alunos com deficiência mental, física e auditiva e para aqueles que apresentam condutas típicas de síndromes. Essas classes são de caráter transitório, voltadas ao processo de socialização, alfabetização e aquisição de comportamentos adaptativos.

5.5.2.3 CLASSE ESPECIAL

Considerando a perspectiva de inclusão educacional, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal orienta que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam atendidos prioritariamente em classes comuns. Nesse sentido, nos casos em que o aluno necessitar de um atendimento diferenciado, em decorrência de dificuldades de comunicação ou socialização, serão mantidas e/ou formadas classes especiais em caráter temporário e transitório.

Os professores das classes especiais podem desenvolver projetos de integração e de articulação das atividades pedagógicas em conjunto com uma turma regular, observando-se a compatibilidade idade e série, de modo que os alunos da classe comum participem das atividades na classe especial e vice-versa. Essas atividades pedagógicas devem ser definidas a partir dos interesses e das necessidades dos alunos.

5.5.2.4 CENTRO DE ENSINO ESPECIAL

O atendimento em instituições especializadas é mantido, em conformidade com a LDB (Art. 58, § 2º), para alunos cujas condições não lhes possibilitam a integração ou a inclusão nas classes comuns de ensino regular.

O Centro de Ensino Especial (CEE), no Distrito Federal, constitui uma das possibilidades de atendimento em Educação Especial e define-se como uma instituição de atendimento educacional aos ANEE. Esse atendimento é realizado por professores especializados, que utilizam o currículo funcional, o da Educação Infantil, o do Ensino Fundamental (Séries e Anos Iniciais) e o de Educação de Jovens e Adultos (1º Segmento) adaptados.

São atendidos nos Centros de Ensino Especial, exclusivamente:

- alunos que não possuam indicação imediata para a inclusão nas classes comuns ou para a integração nas classes especiais ou nas classes de integração inversa do ensino regular, por motivos relacionados às suas particularidades, considerando o processo avaliativo;
- alunos com deficiência(s) severa(s) – mental ou múltipla – cujo atendimento requeira currículo especial;
- crianças do Programa de Educação Precoce (de zero a três anos e onze meses), até que o sistema de ensino disponha de creches ou Centros de Educação Infantil suficientes;
- integrantes do Programa de Reabilitação; e
- alunos com transtorno global do desenvolvimento, quando a gravidade do quadro clínico ou de suas manifestações de conduta não permitam sua permanência ou imediata inclusão na rede regular de ensino.

O tempo de permanência de atendimento dos alunos no CEE é estabelecido pela equipe pedagógica da instituição educacional em parceria com a Equipe de Apoio à Aprendizagem, levando-se em consideração a orientação da Resolução nº 1/2005 – CEDF, no Capítulo IV, Art. 37, § 2º:

A alunos com idade superior a dezoito anos com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos, matriculados nos Centros de Ensino Especial, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às suas necessidades individuais. A oferta desse atendimento far-se-á por meio de programação específica, sob orientação da Equipe de Apoio à Aprendizagem, e poderá ocorrer em dias e horários alternados, respeitando as condições de saúde física e mental dos educandos.

Na rede pública de ensino do Distrito Federal, a Educação Especial desenvolve as funções de complementação e suplementação curricular. Em casos específicos, para alunos que não apresentam condições de inclusão na instituição educacional comum, há substituição curricular nos Centros de Ensino Especial, por meio da proposta de um currículo funcional que atenda às necessidades e especificidades destes alunos e lhes possibilite o desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam a sua autonomia e maior participação na vida em sociedade.

O Atendimento Especializado no Centro de Ensino Especial está organizado em etapas para atender às necessidades dos alunos conforme o ciclo de desenvolvimento psico-sócio- emocional:

Etapa 1 – Alunos a partir de 4 anos até 8 anos de idade.

Etapa 2 – Alunos a partir de 8 anos até 14 anos de idade.

Etapa 3 – Alunos a partir de 14 anos de idade.

A proposta pedagógica dos Centros de Educação Especial será organizada em duas abordagens curriculares, conforme as características e necessidades educacionais dos alunos:

- Currículo Adaptado: os alunos com necessidades educacionais especiais na faixa etária de 6 a 14 anos que, em decorrência das suas especificidades, não apresentarem indicação imediata para inclusão na instituição educacional comum, terão atendimento educacional especializado, conforme previsto na legislação vigente, em instituições educacionais especiais. O atendimento educacional será organizado com base no currículo da Educação Infantil e Anos Séries/Iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente até a conclusão do ciclo de alfabetização, e Educação de Jovens e Adultos 1º segmento com as adaptações necessárias a cada educando, com vistas à sua inclusão na instituição educacional regular, em classes especiais, integração inversa ou classe comum.
- Currículo Funcional: será organizado, conforme previsto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p.58), para atender os alunos que não apresentarem, no momento, condições pedagógicas para currículo comum e que necessitam de uma organização curricular específica, como também para os alunos que, depois de esgotadas todas as possibilidades pedagógicas previstas nas adequações curriculares, não apresentarem indicação para a continuidade do processo de escolarização e não puderem atingir o nível exigido para conclusão do Ensino Fundamental. Nesse último caso, os alunos receberão a Certificação de Terminalidade Específica, conforme previsto na LDB9394/96, Cap. V, Art. 59, e serão encaminhados para atendimento educacional com currículo funcional. Esse currículo tem por objetivo estimular o desenvolvimento global dos alunos com necessidades educacionais especiais relacionadas à deficiência mental, múltiplas deficiências e condutas típicas, para aquisição de habilidades psicomotoras, de linguagem, de cognição e de atividades de vida autônoma e social (AVAs), possibilitando maior autonomia, independência e promoção da qualidade de vida.

Além de atender os alunos ANEE, o Centro de Ensino Especial constitui-se como um setor de Apoio à Inclusão Educacional na Diretoria Regional de Ensino a que pertence. Seu papel define-se, em linhas gerais, no seguinte artigo da resolução do CNE/CEB nº 02 /2001 Art. 3º: “Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva”.

Dessa forma, os Centros de Ensino Especial têm como responsabilidade articular e coordenar, na sua respectiva Diretoria Regional de Ensino, as ações pedagógicas da Política de Educação Especial, propostas pela Diretoria de Educação Especial, que apoiam e favorecem a construção do processo de inclusão educacional.

Nessa perspectiva, vários são os atendimentos especializados oferecidos nos Centros de Ensino Especial, por meio dos seguintes Programas:

- **Programa de Atendimento Educacional Especializado para os alunos ainda não incluídos:** atendimento exclusivo para alunos que, no seu percurso escolar, não foram oportunizados com convivência e com participação na instituição educacional comum, ou, ainda, para aqueles que foram integrados e que pelas fragilidades do sistema educacional não alcançaram sucesso e tiveram que retornar para essas instituições. O programa tem como objetivo estimular o desenvolvimento global dos alunos com necessidades educacionais especiais relacionadas à deficiência mental, múltiplas deficiências e transtorno global do desenvolvimento por meio de currículo funcional, para aquisição de habilidades psicomotoras, de autonomia, socialização, e maior independência nas atividades de vida autônoma e social (AVAS), potencializando suas capacidades, inclusive, para o processo de alfabetização, com vistas à sua inclusão educacional. Esse programa engloba o Programa de Atendimento Interdisciplinar e o de Oficinas Pedagógicas Profissionalizantes, este último destinado aos alunos portadores de necessidades especiais a partir de 14 anos de idade.
- **Programa de Educação Física Especial:** atendimento educacional especializado que objetiva o desenvolvimento integral dos alunos para aquisição de um repertório de competências e habilidades psicomotoras básicas, por meio de atividades com o corpo, onde o movimento e a ludicidade são compreendidos como aspectos indissociáveis da aprendizagem. O programa é sistematizado em fases e ciclos que correspondem ao desenvolvimento neuropsicomotor dos alunos. Para a correta adequação às fases e ciclos e para o efetivo atendimento às necessidades educacionais dos alunos, faz-se necessária a realização de avaliação funcional por parte dos professores de educação física.

- **Programa de Educação Precoce:** atendimento educacional especializado que objetiva promover o desenvolvimento global e as potencialidades da criança de 0 a 3 anos e 11 meses no que se refere aos seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e culturais com vistas ao processo de inclusão educacional. Destina-se a crianças com atraso no desenvolvimento, às consideradas de risco, prematuras e às diagnosticadas com necessidades educacionais especiais.
- **Programa de Atendimento Educacional Especializado Complementar:** realiza o apoio à inclusão escolar. Como um centro de referência, privilegiado por saberes e práticas na educação de alunos com necessidades especiais, deverá oferecer o apoio educacional especializado tanto para o aluno como para a instituição educacional e para a família. Conforme a oferta de vagas para os atendimentos complementares de cada Centro, os alunos incluídos em classes comuns ou classes especiais que necessitem desses serviços especializados poderão ser encaminhados. Os Centros também realizarão apoio à comunidade escolar por meio de atividades pedagógicas de trocas de experiências com os professores da instituição educacional comum e promoverão a oferta de curso de capacitação nas suas áreas de atendimento, em articulação com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), na carga de complementação do professor, no turno contrário ao de regência. Os alunos, conforme suas necessidades, serão atendidos nas seguintes atividades: Educação Física Adaptada, Atendimento em Salas de Ambiente Temático; Oficinas Pedagógicas Profissionalizantes e Encaminhamentos para outros serviços complementares.
- **Programa de Apoio e Integração escola-família e comunidade:** este programa, dentre outras funções, coordena a identificação e avaliação das necessidades educacionais especiais, articulando-se com a área da saúde, quando necessário. O processo de identificação e avaliação das necessidades educacionais dos alunos dar-se-á no próprio contexto escolar, com a participação do professor responsável pela turma, equipe pedagógica da instituição educacional e professor de educação especial. Após a avaliação pedagógica, o aluno será encaminhado ao Centro de Ensino Especial para a complementação do diagnóstico diferencial em parceria com serviços de saúde. Além dessas ações, realiza orientação e apoia a instituição educacional e as famílias quanto às necessidades dos alunos e formas de atendimento, articulando com instituições públicas e particulares a inclusão de alunos em programas de esporte, lazer e cultura.

- **Programa de Apoio à Inclusão:** O Centro de Ensino Especial, como forma de apoiar as demais instituições educacionais da rede pública de ensino no processo de inclusão educacional, coordenará estudos e pesquisas para adaptação curricular com apoio da comunicação assistiva e realizará avaliação e orientação de currículo funcional para os alunos que não apresentarem condições de currículo adaptado. Além disso, em articulação com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), coordenará a realização da capacitação e formação continuada dos professores da escola comum, bem como constituirá momentos de trocas de experiências entre professores da escola comum e especial.
- **Programa de Estudos e Pesquisas:** O Centro de Ensino Especial desenvolverá programas de estudos em comunicação assistiva e avaliação/currículo funcional, com os objetivos de: apoiar a realização da avaliação funcional para elaboração da proposta de currículo funcional personalizado para o aluno; coordenar estudos e elaboração de material didático adaptado de comunicação assistiva para os alunos; possibilitar a utilização de metodologias inovadoras de desenvolvimento de projetos educativos para favorecer a comunicação dos alunos especiais e seu acesso aos objetivos gerais da educação; e desenvolver proposta de acompanhamento e avaliação escolar dos alunos com uso de comunicação assistiva.

5.5.3 ADEQUAÇÃO CURRICULAR

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal adota a política de que os serviços de apoio especializado devem respaldar-se nos regimentos escolares e nas propostas pedagógicas das instituições educacionais.

De acordo com as orientações emanadas da Secretaria, adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

- o que o aluno deve aprender;
- como e quando aprender;
- que formas de organização de ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- como e quando avaliar.

Essas adequações não devem ser entendidas como um processo exclusivamente individual ou como uma decisão que envolve apenas o professor e o aluno, uma vez que se realizam na proposta pedagógica da instituição educacional, no currículo desenvolvido em sala de aula e individualmente.

As adequações curriculares constituem as possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos, sendo realizadas, quando necessárias, para tornar o currículo apropriado às peculiaridades dos ANEE, tornando-o dinâmico, alterável, passível de ampliação, a fim de que atenda realmente a todos os alunos. Realizam-se:

Na proposta pedagógica da instituição educacional: as adequações curriculares nesse âmbito devem focalizar, principalmente, a organização da instituição educacional e os serviços de apoio, bem como devem propiciar condições estruturais para que possam ocorrer nos âmbitos da sala de aula e individual, caso seja necessária uma programação específica para o aluno.

No currículo desenvolvido em sala de aula: as medidas de adequação, no âmbito do currículo desenvolvido na sala de aula, são realizadas pelo professor e destinam-se, principalmente, à programação das atividades da sala de aula. Focalizam a organização e os procedimentos didático-pedagógicos e destacam o como fazer, a organização temporal dos componentes curriculares e a coordenação das atividades docentes, de modo a favorecer a efetiva participação, integração e aprendizagem do aluno.

Individualmente: as modalidades de adequação, nesse âmbito, focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento ao aluno. Compete ao professor o papel principal na definição do nível de competência curricular do aluno, bem como na identificação dos fatores que interferem no processo de ensino e de aprendizagem.

As adequações têm o currículo regular como referência básica e adotam formas progressivas de adequá-lo, norteando a organização do trabalho de acordo com as necessidades do aluno.

As adequações de acesso ao currículo correspondem ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor e seu preparo para trabalhar com os alunos. Tais adequações são definidas como alterações ou recursos especiais, materiais ou de comunicação que venham a facilitar o desenvolvimento do currículo escolar pelos ANEE.

As seguintes medidas constituem adequações de acesso ao currículo:

- criar condições físicas, ambientais e materiais para o aluno na instituição educacional de atendimento;
- propiciar os melhores níveis de comunicação e interação com as pessoas com as quais convive na comunidade escolar;
- favorecer a participação nas atividades escolares;
- disponibilizar mobiliário específico necessário;
- fornecer ou adquirir os equipamentos e os recursos materiais específicos necessários;
- adaptar materiais de uso comum em sala de aula; e
- adotar sistemas de comunicação alternativos para os alunos impedidos de comunicação oral (no processo de ensino e de aprendizagem e na avaliação).

As adequações nos elementos curriculares focalizam as formas de ensinar e avaliar, bem como as competências e habilidades a serem desenvolvidas, considerando a temporalidade, os conteúdos e os objetivos. São definidas como alterações realizadas nas competências, habilidades, procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos.

A maior parte das adequações curriculares realizadas na instituição educacional é considerada de pequeno porte, visto que constituem facilmente realizadas pelo professor no planejamento das atividades docentes e representam pequenos ajustes no contexto de sala de aula.

5.5.4 MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O CURRÍCULO FUNCIONAL

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Etapa: Currículo Funcional da Educação Especial

Modalidade: Educação Especial

Regime: Anual

Módulo: 40 semanas

Turno: Diurno

CONTEXTO	DIMENSÃO DO APOIO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	INDICADORES DE AVALIAÇÃO
FAMILIAR – ESCOLAR – COMUNITÁRIO – OCUPACIONAL	Funções Intelectuais	• Percepção	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para compreender o ambiente e reagir a ele adequadamente com base nos conhecimentos construídos. • Capacidade de planejar e solucionar problemas e aplicação na atividade prática.
		• Raciocínio lógico-matemático	
		• Organização do pensamento	
		• Análise e síntese	
		• Compreensão de ideias	
		• Conhecimento do mundo e aprendizagem formal	
	Comportamento adaptativo	• Generalização de conhecimentos	
		• Habilidades conceituais	• Relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação. Ex: linguagem, leitura e escrita, conceitos matemáticos.
		• Habilidades sociais	• Relacionadas à competência social. Ex: habilidades interpessoais, responsabilidade, autoestima, observância de normas de conduta, regras e leis, evitar a vitimização.
	Formação da identidade pessoal, social e cultural	• Habilidades práticas de vida autônoma e independente	• Relacionadas à vida autônoma e independente: Ex: atividades de cuidado pessoal na vida diária, atividades instrumentais de vida, habilidades ocupacionais e segurança no ambiente.
		• Comunicação	• Considera os contextos típicos de seu grupo etário consistentes com a diversidade cultural e linguística da pessoa, constituindo espaços que possibilitam sua participação, interações sociais e vivência de papéis sociais que refletem a quantidade e a qualidade de seu engajamento em seu ambiente e o exercício de sua cidadania.
		• Participação	
		• Interação	
		• Vivência de papéis sociais	
		• Expressão artística	
	• Capacidade criadora		
Funções Psicomotoras	• Exercício da cidadania		
	• Esquema corporal	• Considera o desenvolvimento integral do ser, articulando corpo, movimento e mente, de forma a favorecer a comunicação e expressão de seus pensamentos, desejos e necessidades.	
	• Equilíbrio		
	• Coordenação dinâmica geral		
	• Coordenação motora		
• Orientação espaço-temporal			
	• Lateralidade		
TOTAL DE CARGA HORÁRIA SEMANAL			X HORAS
TOTAL ANUAL			X HORAS
OBSERVAÇÕES:			
<p>5. Aspectos a serem observados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programação individual. • Desenvolvimento de habilidades funcionais que estejam vinculadas à qualidade de vida. • Adequação à idade cronológica. • Prioridade ao ambiente natural do aluno para realização das atividades. • Participação efetiva, no processo educacional, dos pais e dos profissionais que atendem ao aluno, visto que são eles quem melhor o conhecem e poderão identificar, com maior precisão, quais as habilidades que necessariamente deverão ser adquiridas. • Interação com outros alunos não-deficientes, uma vez que são os colegas que proporcionam a entrada das crianças e dos jovens nas experiências normais de vida em seu grupo de idade. <p>6. Os conteúdos são definidos de acordo com:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio – definição dos interesses, das necessidades e das potencialidades do aluno; • Atividade – ação pedagógica para o desenvolvimento da habilidade. <p>7. A carga horária semanal para o desenvolvimento das atividades funcionais, baseadas na Dimensão do Apoio, será definida no planejamento individual de cada aluno.</p>			

5.6 CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR

A permanência e o sucesso do aluno na instituição educacional é uma das questões mais representativas dos debates educacionais, visto que as taxas de repetência e de evasão, apesar de estarem decrescendo, ano após ano, ainda indicam que muitos dos nossos alunos fracassam no processo de ensino e de aprendizagem.

Grande parte de alunos com defasagem idade-série decorre de reprovações sucessivas, daí serem imprescindíveis as mudanças na instituição educacional, na prática pedagógica do professor e na maneira de olhar o aluno como um sujeito capaz de construir seu conhecimento sob a mediação de quem, verdadeiramente, zela por seu sucesso escolar, assegurando a promoção da aprendizagem efetiva.

Nessa perspectiva, a Secretaria de Estado de Educação optou por desenvolver programas, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, para correção de fluxo escolar, visando à erradicação do abandono e da desistência dos alunos no âmbito escolar, de modo a tornar realidade a permanência do aluno na instituição educacional e aumentar seu rendimento escolar. Essa opção pauta-se no que está contemplado na Constituição da República Federativa do Brasil, no Art. 206, inciso I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9394/96, Artigo 24, inciso V, alínea b – possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; e, ainda, no atendimento que está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) para o Ensino Fundamental: “Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração de aprendizagem...” e para o Ensino Médio: “Reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma a diminuir o tempo médio para a conclusão deste nível”.

A premissa é oferecer aos alunos que se encontram em defasagem idade/série condições necessárias para que possam retomar o seu curso de vida escolar, por meio de metodologias pedagógicas diferenciadas de comprovada eficácia que privilegiem a diversidade e proporcionem a elevação da autoestima e do prazer de estar na instituição educacional, como a adoção das tecnologias da informação e da comunicação, que oportunizam um trabalho mais criativo e prazeroso em sala de aula. Nesse sentido, a utilização de recursos tecnológicos tais como televisão, DVD e aparelho de som, entre outros, será incorporada ao processo de ensino e de aprendizagem para que favoreça a construção do conhecimento pelo aluno.

As classes de aceleração, nesse contexto, só se justificam quando atendem às reais necessidades dos alunos, mediante o levantamento de suas aprendizagens prévias, na proposição de situações desafiantes

e de conteúdos acertados e registro e análise de sua produção, de modo a tornar a avaliação da aprendizagem um processo contínuo de acompanhamento e intervenção para ajudá-los a entender sua dificuldade e a vencer os obstáculos.

Nesse processo, Sampaio define:

Será preciso considerar os avanços que os alunos já conquistaram e também criar nexos entre sua bagagem cultural e os novos saberes, para que, partindo daquilo que apresentam de avanços e dificuldades na aprendizagem, atinjam novos patamares de aproveitamento escolar. Reconstituindo-se o processo de aprendizagem desses alunos, instala-se a confiança na capacidade de superar problemas escolares, o que será instrumento precioso para promover sua autoestima, seguidamente rebaixada no percurso anterior. Sua aprendizagem efetiva será também o parâmetro para que o professor possa, por meio da avaliação, dosar e organizar a seqüência do ensino, sabendo como ajudar, para onde ir e aonde chegar, a fim de que todos possam prosseguir com segurança em seu retorno às classes comuns (2000, p.63).

5.2.3.2 MATRIZES CURRICULARES DAS CLASSES DE ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Etapas: Ensino Fundamental – Séries e Anos Iniciais

Modalidade: Classes de Aceleração de Aprendizagem

Regime: Anual

Módulo: 40 semanas

Turno: Diurno

PARTES DO CURRÍCULO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	X
	Educação Física	X
	Arte	X
	Ensino Religioso	X
	Matemática	X
	Ciências	X
	História	X
	Geografia	X
CARGA HORÁRIA SEMANAL (hora/relógio)		25
CARGA HORÁRIA ANUAL (hora/relógio)		1.000
OBSERVAÇÕES:		
1. O dia letivo é composto por 5 (cinco) horas-relógio, totalizando 25 (vinte e cinco) horas semanais.		
2. O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional.		
3. O intervalo é de 15 (quinze) minutos.		

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Etapa: Ensino Fundamental – Séries e Anos Finais

Modalidade: Classes de Aceleração de Aprendizagem

Regime: Modular

Módulo: 40 semanas

Turno: Diurno

PARTES DO CURRÍCULO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	X
		Arte	X
		Educação Física	X
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	X
		Ciências Naturais	X
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	X
		Geografia	X
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira – Inglês	X
		Ensino Religioso	X
TOTAL DA CARGA HORÁRIA SEMANAL (módulo-aula)			30
TOTAL DA CARGA HORÁRIA SEMANAL (hora-relógio)			25
TOTAL DE HORAS (hora-relógio)			1000

OBSERVAÇÕES:

1. Módulo-aula de 50 (cinquenta) minutos.
2. O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional.
3. O intervalo é de 15 (quinze) minutos.

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Etapa: Ensino Fundamental – Séries e Anos Finais

Modalidade: Classes de Aceleração de Aprendizagem

Regime: Modular

Módulo: 40 semanas

Turno: Noturno

PARTES DO CURRÍCULO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	X
		Arte	X
		Educação Física	X
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	X
		Ciências Naturais	X
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	X
Geografia		X	
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira – Inglês	X
		Ensino Religioso	X
TOTAL DE MÓDULOS-AULA SEMANAIS			25
TOTAL DA CARGA HORÁRIA SEMANAL (hora-relógio)			20
TOTAL DE HORAS (hora-relógio)			800

OBSERVAÇÕES:

- Os três primeiros módulos-aula terão a duração de 50 (cinquenta) minutos e os dois últimos, de 45 (quarenta e cinco) minutos.
- O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional.
- O intervalo é de 15 (quinze) minutos.

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL			
Etapa: Ensino Médio			
Modalidade: Classes de Aceleração de Aprendizagem			
Regime: Modular			
Módulo: 60 semanas			
Turno: Diurno			
PARTES DO CURRÍCULO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	X
		Educação Física	X
		Arte	X
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	X
		Física	X
		Química	X
		Biologia	X
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	X
		Geografia	X
		Filosofia	X
Sociologia		X	
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira – Inglês	X
		Ensino Religioso	X
TOTAL DE MÓDULOS-AULA SEMANAIS			30
TOTAL DA CARGA HORÁRIA SEMANAL (hora-relógio)			25
TOTAL DE HORAS (hora-relógio)			1500
OBSERVAÇÕES:			
1. Módulo-aula de 50 (cinquenta) minutos.			
2. O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional.			
3. O intervalo é de 15 (quinze) minutos.			

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL			
Etapa: Ensino Médio			
Modalidade: Classes de Aceleração de Aprendizagem			
Regime: Modular			
Módulo: 60 semanas			
Turno: Noturno			
PARTES DO CURRÍCULO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	X
		Educação Física	X
		Arte	X
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	X
		Física	X
		Química	X
		Biologia	X
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	X
		Geografia	X
		Filosofia	X
		Sociologia	X
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira – Inglês	X
		Ensino Religioso	X
TOTAL DE MÓDULOS-AULA SEMANAIS			25
TOTAL DA CARGA HORÁRIA SEMANAL (hora-relógio)			20
TOTAL DE HORAS (hora-relógio)			1200
OBSERVAÇÕES:			
<ol style="list-style-type: none"> Os três primeiros módulos-aula terão a duração de 50 (cinquenta) minutos e os dois últimos, de 45 (quarenta e cinco) minutos. O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional. O intervalo é de 15 (quinze) minutos. 			

5.7 POLÍTICA SETORIAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL A ALUNOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE PESSOAL E SOCIAL, EM RESTRIÇÃO DE LIBERDADE E EM MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS

A educação, enquanto direito constitucional do cidadão, assume papel essencial na promoção da reinserção das pessoas sujeitas a medidas privativas de liberdade, de acordo com os objetivos fixados na Constituição.

Dessa forma, a instituição educacional deve propiciar um processo educativo que venha ao encontro de propósitos da valorização do ser humano, de seu enriquecimento no campo das relações interpessoais, de respeito ao semelhante, de desenvolvimento do senso crítico, de responsabilidade social, de sentimento participativo e de expressão franca e livre do pensamento.

Em relação aos adolescentes em conflito com a lei penal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) determina algumas medidas sócio-educativas que se dividem em dois grupos: a) aquelas não privativas de liberdade (advertência, reparação do dano, prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida) e b) aquelas que submetem o adolescente infrator à restrição ou privação de liberdade (semiliberdade e internação, com ou sem atividades externas). A aplicação dessas medidas sócio-educativas deve considerar não apenas a natureza do ato infracional praticado, mas, também, as circunstâncias e as características do indivíduo que o praticou.

No oferta e na execução de programas de atendimento sócio-educativo em meio aberto e no apoio aos serviços públicos governamentais de atendimento em privação de liberdade, as entidades da sociedade civil organizada devem ser chamadas a participar, de modo a atender, de forma ampla e irrestrita, por meio de serviços e programas, os direitos básicos de educação escolar, saúde física e mental, cursos de preparação para o trabalho, atividades de lazer e culturais e tudo mais que os adolescentes, segundo o ECA, têm direito. Nesse contexto, não se pode esquecer que a execução das medidas sócio-educativas inscreve-se no campo da garantia (promoção e defesa) dos direitos da criança e do adolescente, como parte da política de direitos humanos.

Na Educação Prisional, a educação formal tem demonstrado importante auxílio na obtenção dos objetivos centrais de reabilitação e ressocialização, no resgate social e na minimização da discriminação social.

Nessa perspectiva, o atendimento a alunos em situação de vulnerabilidade pessoal e social, em restrição de liberdade e em medidas sócio-educativas, requer a organização de vivências por meio de uma proposta pedagógica voltada para sua realidade, a fim de que, sob o acompanhamento e a assistência de educadores, eles possam refletir, problematizar, dialogar, argumentar e interagir em situações planejadas e intencionalmente criadas em torno de sua problemática de vida, sem, no entanto, explorar-se diretamente os atos infracionais que lhes foram atribuídos. A educação é área privilegiada para fazê-los pensar, compreender o mundo que os cerca, conhecer-se melhor e desenvolver a capacidade de crítica e de responsabilidade social.

Uma proposta pedagógica com tais características poderá subsidiar o atendimento aos direitos da criança, do adolescente e do adulto, tanto no âmbito das políticas básicas quanto na execução das medidas de prevenção e proteção.

Para tanto, a Proposta Pedagógica das instituições educacionais que atendem esse público-alvo deve contemplar, para o desenvolvimento do Currículo de Educação Básica da Rede Pública do Distrito Federal, voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades pelos alunos, um conjunto de atividades diversificadas e desafiadoras, planejadas para construir aprendizagens significativas, estimulando o diálogo, a cooperação e a solidariedade, que visem mobilizar o interesse pelas questões selecionadas.

Nesse sentido, a organização didática das atividades deve: privilegiar os conhecimentos prévios dos alunos, problematizando-os e promovendo a reflexão, a partir de diferentes visões do mesmo fato ou valor; propor a interação desses conhecimentos com novos conhecimentos e informações para possibilitar a ressignificação do conhecimento preexistente e a ampliação do repertório cultural e; explorar referências concretas do mundo externo para vislumbrar a possibilidade de pertencimento, perspectivas de futuro e a luta por reinserção social.

As situações de aprendizagem, para tanto, devem, ainda, propiciar momentos coletivos e individuais de trabalho, buscando garantir, em determinados momentos, a concentração e, em outros momentos coletivos, a reflexão e o debate.

Dadas as condições de provisoriedade e indefinição da continuidade das atividades com os alunos, a organização didática considerará o tempo diário como “espaço finito” e limite para o desenvolvimento de cada atividade, estabelecendo fechamentos diários das aprendizagens construídas.

AVALIAÇÃO

A avaliação é um elemento indissociável do processo educativo, que possibilita ao professor definir critérios para replanejar as atividades e criar novas situações que gerem avanços na aprendizagem do aluno. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar o trabalho educativo.

Estudos contemporâneos nos remetem à ideia de que a avaliação é um processo interativo de ação e de reflexão, entre educadores e educandos, seguido ou não de intencionalidade e que envolve juízo de valor. Nesse sentido, Joel Martins (apud Hoffman, 1997) afirma:

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento passo a passo do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento.

A avaliação, portanto, deve estar a serviço da aprendizagem, cujo objetivo é a melhoria das práticas educativas e sua constante qualificação, possibilitando identificar problemas, encontrar soluções e corrigir rumos.

Considerando que a aprendizagem ocorre por meio da aquisição e construção de competências e habilidades que favorecem novas experiências, o aluno passa a ser avaliado em relação a si mesmo, pois difere quanto a interesses, capacidades e aptidões, cabendo à instituição educacional proporcionar oportunidades de ensino e de aprendizagem que possibilitem seu pleno desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento curricular na abordagem por competências requer, necessariamente, a transformação dos procedimentos de avaliação.

Nessa perspectiva, deve-se evitar a adoção da função classificatória da avaliação como única forma de avaliar, visto que quando sua função principal é a classificação, avalia-se simplesmente para registrar um resultado numérico que determina a aprovação ou a reprovação do aluno. As provas aplicadas em momento estanque, nas quais a quantidade de pontos determina o resultado, oprimem o aluno, impedindo seu crescimento e servindo de mecanismos mediadores da reprodução e da conservação da sociedade.

Os erros e as dúvidas dos alunos são vistos numa nova perspectiva de avaliação como episódios altamente significativos para a ação educativa, gerando novas oportunidades de conhecimento, bem como novos

procedimentos avaliativos. Cabe ao professor manter uma postura questionadora, transformando a reflexão em ação, desenvolvendo um processo interativo, no qual professor e aluno aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade da instituição educacional. Questionar e questionar-se são premissas básicas numa perspectiva dialógica de avaliação.

Assim, a ação coletiva e cooperativa entre os professores na discussão de questões avaliativas, no sentido de trocar ideias, levantar problemas e construir, em conjunto, um ressignificado para a sua prática é de suma importância no processo avaliativo, visto que não existem receitas de avaliação. No entanto, ressalta-se que esta deve estar fundamentada, prioritariamente, em uma concepção de valorização do aluno como sujeito histórico.

Mesmo reconhecendo a importância das muitas concepções e práticas distintas acerca do que significa avaliar, a avaliação formativa é a abordagem proposta pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Essa avaliação é mediada pelo professor, destina-se a promover a aprendizagem, leva em conta diferentes linguagens e estilos de aprendizagem, dá tratamento didático aos “erros”, considerando-os como informações diagnósticas, e inclui todas as atividades realizadas.

Dessa forma, a avaliação formativa objetiva identificar e conhecer o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, a fim de que se providenciem os meios necessários à continuidade dos seus estudos. Tal abordagem é vista, assim, como uma grande aliada do aluno e do professor, porque possibilita a corresponsabilidade e a reorganização do trabalho pedagógico da instituição educacional e da sala de aula.

Nesse processo avaliativo, os alunos exercem papel central, devendo atuar ativamente em sua própria aprendizagem. Todas as informações disponíveis sobre a aprendizagem dos alunos devem ser observadas pelo professor, que deve estar atento para identificá-las, registrá-las e analisá-las.

Na avaliação formativa, o ato de avaliar inicia-se pela diagnose e visa ao levantamento de informações e ao mapeamento de dados para compreensão do processo de aprendizagem do aluno; assume uma dimensão participativa quando o professor, a partir de mecanismos adequados, discute com os alunos o estágio de aprendizagem alcançado; e ocorre naturalmente de forma processual e contínua, uma vez que as intervenções acontecem de imediato, no dia-a-dia, evitando-se momentos estanques de recuperação. Salienta-se, contudo, que o processo de avaliação não descarta a utilização da prova, que pode ser útil quando seus resultados são associados aos demais procedimentos avaliativos.

Nesse sentido, a avaliação assume uma característica dinâmica no processo educativo – é impulsionadora da aprendizagem do aluno e também promotora da melhoria do ensino.

6.1 PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS

6.1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS/SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A LDB, em seu Art. 31, no tocante à Educação Infantil, estabelece que “a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”.

Nos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação baseia-se na observação e no acompanhamento das atividades individuais e coletivas. Diagnóstica e contínua, permite a constatação dos avanços obtidos pelo aluno e o (re)planejamento docente considerando as dificuldades enfrentadas no processo e a busca de soluções. Nesse sentido, o registro constitui-se elemento essencial do processo avaliativo e cabe ao adulto que convive com a criança proceder às anotações e demais formas de registro.

A recuperação de objetivos não alcançados, individualmente ou em grupo, ocorre de forma paralela ao desenvolvimento curricular, por meio de atividades diversificadas, reforço, atendimento individual e outros procedimentos oportunos em cada caso. Para os alunos do Bloco Inicial de Alfabetização do Ensino Fundamental (BIA), utilizam-se também projetos interventivos e reagrupamentos.

Nas etapas I e II do BIA, a avaliação da aprendizagem não tem caráter promocional e a retenção nessas etapas dar-se-á apenas para os alunos que não obtiverem 75% de frequência no ano letivo. Fora essa especificidade, a retenção poderá ocorrer apenas na etapa III do bloco.

O processo avaliativo deve, dessa forma, fazer um caminho de mão dupla: ao mesmo tempo em que observa, registra e identifica, também aponta orientações para uma retomada de caminho, de planejamento, de objetivos e/ou de conteúdos, contribuindo para reflexões significativas sobre as condições de aprendizagem e sobre todo o processo didático-pedagógico.

6.1.2 SÉRIES E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

Cabe à instituição educacional, em sua Proposta Pedagógica, garantir o desenvolvimento da avaliação formativa, envolvendo as dimensões cognitiva, afetiva, psicomotora e social nesse processo.

Os alunos precisam conhecer os critérios pelos quais são avaliados e devem participar da construção destes, cujo foco da avaliação deve estar na discussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Para que os resultados de um processo avaliativo cumpram o seu papel informativo e sejam significativos, alunos, professores e instituição precisam interpretá-los, reconhecendo que estes transcendem o que pode ser observável unicamente no fazer do aluno.

Segundo Piaget *apud* Hofmann:

Fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder rever os problemas por elas levantados em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação. (1991, p. 72).

Uma boa prática avaliativa deve ir além do medir, do verificar, do classificar; precisa oferecer muito mais do que um índice quantitativo, deve permitir uma avaliação diversificada, utilizando-se vários instrumentos e procedimentos avaliativos, não sendo aceita uma única forma como critério de aprovação ou reprovação. Pesquisas, relatórios, questionários, testes ou provas interdisciplinares e contextualizadas, entrevistas, dramatizações, dentre outros, são recursos que possibilitam que a ação avaliativa esteja a serviço da aprendizagem.

6.1.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL

A concepção de avaliação como processo mediador da aprendizagem possibilita ao educador uma prática pedagógica reflexiva e interventiva sobre a relação ensinar-aprender. É por meio dessa relação que a construção do conhecimento será potencializada e conseqüentemente o aluno se desenvolverá. Partindo desse princípio, não podemos deixar de destacar a importância da adequação curricular como recurso necessário para garantir o acesso e o sucesso escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A adequação curricular deve acontecer para atender às necessidades dos alunos, observando suas potencialidades, bem como os valores que orientam a prática pedagógica no cotidiano escolar. Considerando

que as adequações curriculares baseiam-se na premissa do que o aluno deve aprender, como e quando aprender e formas de organização do ensino, a avaliação, enquanto instrumento de reflexão do processo ensino-aprendizagem, também deverá ser sistematizada para atender às necessidades dos alunos de forma a remover as barreiras existentes na aprendizagem. Desta forma, as adequações avaliativas dizem respeito à seleção das técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno, com base nos objetivos e conteúdos desenvolvidos, com o enfoque no seu potencial, ou seja, naquilo que o aluno foi capaz de aprender a partir das ações pedagógicas propostas para todos.

6.2 CONSELHO DE CLASSE

Avaliar é uma ação constante no cotidiano da instituição educacional. Nesse espaço, vários são os sujeitos envolvidos, e o processo avaliativo passa necessariamente pela reflexão coletiva do fazer pedagógico. O Conselho de Classe aparece, nesse contexto, como um dos espaços em que a reflexão coletiva do processo de ensino e de aprendizagem se faz presente.

De acordo com o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, o Conselho de Classe é um colegiado composto por professores de um mesmo grupo de alunos ou, no caso dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, por professores de uma mesma série ou ano, o diretor (ou seu representante), o orientador educacional, o coordenador pedagógico e o representante dos alunos, quando for o caso. Quando o Conselho for participativo podem participar, ainda, todos os alunos e professores de uma mesma turma, bem como pais e responsáveis.

Marco e Maurício (2007, p. 86) destacam a importância do Conselho de Classe como “um espaço democrático e de construção de alternativas, e não uma mera reunião que determina deixando para o orientador uma lista de alunos e pais a serem chamados”.

O Conselho de Classe deve se reunir, ordinariamente, uma vez por bimestre e ao final do semestre ou do ano letivo, ou, extraordinariamente, quando convocado pelo diretor da instituição educacional. O registro da reunião, de acordo com o Regimento Escolar, dar-se-á por ata, em livro próprio. No entanto, no Conselho de Classe Final, quando houver aprovação de aluno em discordância com o parecer do professor regente de determinado componente curricular, deve-se registrar o resultado dessa reunião de Conselho de Classe, também, no Diário de Classe do professor regente, no campo Informações Complementares, “preservando-se nesse documento (diário de classe) o registro anteriormente efetuado pelo professor”.

Via dupla de ações e atitudes intencionadas, o Conselho de Classe deve permanentemente analisar, discutir e refletir sobre os propósitos apontados pela proposta pedagógica da instituição educacional e, dessa forma, é imprescindível para se promover mudanças no espaço escolar voltadas para a avaliação de todos os processos e procedimentos adotados para o alcance da melhoria na educação.

O objetivo primordial do Conselho de Classe é acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e de aprendizagem. Posto isso, pode-se afirmar que o Conselho de Classe é, por excelência, o espaço aglutinador dos processos escolares de construção coletiva de aprendizagens:

O Conselho de Classe guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino, que é o eixo central em torno do qual se desenvolve o processo de trabalho escolar (DALBEN, 1996, p.16).

Nesse sentido, o Conselho de Classe, no processo da gestão compartilhada da instituição educacional, por meio de seu eixo central, que é a avaliação escolar, deve ser considerado na organização da proposta pedagógica de cada unidade escolar.

A participação direta dos profissionais envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, com seus diferentes olhares, pautados nas experiências cotidianas vividas, nas informações obtidas por instrumentos e procedimentos avaliativos permite uma organização interdisciplinar que favorece uma reflexão sobre as metas planejadas, o que foi ensinado e o que foi avaliado, focando o trabalho na avaliação escolar.

Além disso, a ação avaliativa possibilita a inter-relação entre profissionais e alunos, entre turnos e entre séries e turmas, favorece a integração e sequência das competências, habilidades e conteúdos curriculares de cada série/ano e orienta o processo de gestão do ensino.

Assim, por meio da ação coletiva, reavaliam-se, dinamizam-se e fortalecem-se os processos escolares promovendo o avanço dos atos de ensinar e aprender, aqui compreendidos como processos inerentes e indissociáveis da produção do saber humano.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A sociedade complexa, por vezes antagônica, marcada por transformações sociais, econômicas, culturais e religiosas em que vivemos na atualidade, faz-nos viver momentos de incertezas e exige uma nova postura frente a nós mesmos, ao outro e ao conhecimento. Nesse sentido, a formação inicial não é mais suficiente para que o profissional, principalmente o docente, acompanhe toda a evolução da prática social na qual está inserido, sendo necessária a formação permanente e integrada ao seu dia-a-dia nas instituições educacionais.

Dessa forma, a formação continuada dos profissionais da educação precisa se voltar para o trabalho de repensar a concepção da aprendizagem, da função social da escola, do papel mediador do educador e de tantas outras temáticas relacionadas, não somente por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, como também numa perspectiva crítico-reflexiva que possibilite ao docente uma reflexão da prática pedagógica e uma reconstrução de seus saberes.

Pensando em favorecer o desenvolvimento profissional docente, o que contribui para uma educação verdadeiramente de qualidade, é que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal coloca à disposição desses profissionais o espaço da coordenação pedagógica e a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE).

7.1 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A coordenação pedagógica caracteriza-se como um espaço conquistado para debate, discussões, avaliação e planejamento para o exercício da prática do ensino interdisciplinar, contextualizado e de uma aprendizagem significativa.

Esse espaço deve promover a reflexão sobre os objetivos e as metas da instituição educacional, sendo articulador da proposta pedagógica, com a participação de todos os envolvidos na construção da autonomia da instituição e do professor. Dessa forma, a troca de experiências prazerosas do educar, do aprender e do planejamento escolar favorece um clima de organização propício à reflexão coletiva e constante sobre a organização do

trabalho pedagógico da instituição educacional, focalizando a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos alunos e buscando a qualidade da educação. Para Vasconcellos,

é importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a instituição educacional: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (repetência ou aprovação sem apropriação do saber), a discriminação social na e através da instituição educacional (2004; p.87).

A coordenação pedagógica do professor da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal com jornada de trabalho de 40 horas semanais será de 15 horas, distribuídas de acordo com a etapa e a modalidade de ensino em que atua. O professor com jornada de trabalho de 20 horas semanais cumprirá 4 horas de coordenação pedagógica.

Nesse sentido, cabe à coordenação pedagógica oportunizar um espaço dialógico de interlocução e reflexão dos fundamentos teóricos subjacentes à práxis¹ pedagógica, bem como atuar no campo da mediação do seu processo de transformação.

7.2 FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Se o mundo processa constantes transformações que modificam as formas de viver e de trabalhar, a questão que deve estimular a reflexão nas instituições educacionais é: que tipo de educação deve ser desenvolvido para atender às necessidades de formação do aluno frente a tantas inovações?

Acredita-se que, para o atendimento dessas necessidades de formação, uma educação flexível não se deve limitar à transmissão de conhecimento, mas ser fonte geradora de conhecimento; educação essa construída por meio de um currículo fundamentado na reflexão-ação e de ambientes de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da criticidade, além da criatividade e da capacidade para articulação com o mundo real.

Nesse contexto, o perfil do professor deve ser o de um profissional que desenvolve junto aos alunos as competências necessárias para uma ação autônoma e capaz nos espaços produtivos, mas também voltadas para o desenvolvimento de princípios universais, tais como: igualdade de direitos, justiça social, solidariedade, ética e cidadania. Deve, ainda, ser um questionador de sua prática, um investigador permanente de sua área

¹ O conceito de práxis aqui utilizado vai além da prática propriamente dita. Compreende a elaboração coletiva e dialética de grupos que buscam, na intenção do movimento, a sua autonomia.

de conhecimento, de seu campo profissional, além de dominar os métodos e as técnicas básicos de pesquisa, tais como: fazer levantamento de dados por meio de diferentes tipos de fontes; sistematizar e analisar dados; reelaborar e sintetizar os dados, a partir de uma perspectiva própria; e, finalmente, socializar esse conhecimento investigado entre colegas e alunos.

A competência docente é, portanto, uma elaboração histórica continuada, um eterno processo de desenvolvimento, no qual o educador, no cotidiano do seu trabalho, no exercício consciente de sua prática social pedagógica, vai revendo, criticamente, analisando e reorientando sua competência, de acordo com as exigências do momento histórico, do trabalho pedagógico e dos seus compromissos sociais.

O professor, nesse contexto, mais do que profissional de uma área de conhecimento, deve ser um mediador do aluno em seu aprendizado, estimulando o seu pensamento, buscando sua autonomia, sua independência e sua capacidade de enfrentar situações e tomar decisões. Dessa forma, como já visto, falar no desenvolvimento de competências do aluno implica dialogar sobre a competência do próprio professor.

Considerando a relevância de se preparar o professor para uma prática profissional reflexiva, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal promove ações de formação continuada nas suas mais variadas formas (cursos, oficinas, reuniões, workshops), as quais permitem uma revisão de crenças e convicções, assim como a compreensão das novas realidades e da função profissional do docente.

Essas ações de formação continuada objetivam colaborar com o desenvolvimento do professor no que se refere a competências para criar ambientes que estimulem a aprendizagem, de modo a cumprir seu papel de mediador, de estimular os alunos, de localizá-los historicamente nos conteúdos, de fomentar a discussão e a reflexão, de fazer perguntas e de propiciar situações-problema para levantamentos de hipóteses.

No entanto, para além das discussões sobre o desenvolvimento das competências, fundamentais para o desempenho do professor, é preciso destacar o papel da teoria, não como direção da prática, mas como embasamento e apoio à reflexão sobre essa prática, evitando a leitura equivocada de que não é preciso observar, na prática da sala de aula, o trabalho com os conceitos teórico-científicos. Como afirma Nóvoa (1992),

é preciso cuidado para não ocorrer numa recaída, no populismo pedagógico em que se quer descobrir uma “essência” de professor, na sua cotidianidade, na sua experiência, na sua ingenuidade, na sua insegurança... atendo-se exclusivamente ao mundo de sua experiência corrente, sem ajudá-lo a tomar consciência de suas práticas, muitas delas inadequadas (p.85).

Nessa perspectiva, uma nova reflexão faz-se necessária durante as atividades relacionadas à educação continuada. Dessa forma, a consciência e o autocontrole dos processos de aprender e de perceber-se em face das ações que realiza levam o profissional ao desenvolvimento da reflexão metacognitiva, ou seja, à utilização do conhecimento para a reflexão do próprio trabalho desenvolvido.

O tempo e o espaço reservados ao aperfeiçoamento dos profissionais docentes estão assegurados nos dias de coordenação pedagógica no âmbito da instituição educacional e na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), lócus privilegiado para que reflitam sobre o seu fazer pedagógico num ambiente de produção coletiva.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal disponibiliza, para a instituição educacional, meios para incrementar o processo didático-pedagógico, promover a familiarização do aluno com a tecnologia, favorece o uso de recursos de multimídia como ferramenta para o desenvolvimento de atividades no processo de ensino e de aprendizagem dar respostas flexíveis e personalizadas para os educandos, atualizar rapidamente o conhecimento, ampliar os espaços educacionais, e motivar os profissionais e os alunos a aprender continuamente.

Dessa forma, torna-se pertinente defender o espaço da instituição educacional como unidade básica da mudança educativa, espaço institucional para inovação e melhoria e, simultaneamente, contexto privilegiado para a formação contínua de professores, no qual todos crescem juntos: professor, aluno e escola.

Faz-se importante provocar, no corpo docente das instituições educacionais, a capacidade de agir-pensar-agir, num processo contínuo de reflexão da própria prática docente, como fator determinante para uma ação pedagógica mais consciente, crítica, competente e transformadora.

APOIO EDUCACIONAL

O Serviço de Apoio à Aprendizagem, no contexto da Educação para a Diversidade, constitui-se em apoio pedagógico especializado oferecido aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, de caráter temporário ou permanente, por meio da atuação conjunta de professores com formação em pedagogia e com licenciatura em psicologia ou psicólogo, em um trabalho de equipe interdisciplinar. Esse apoio está disponível para os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A proposta é de atuação preventiva e interventiva no sentido de colaborar para a superação das dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem, numa abordagem contextualizada ao meio sócio-histórico-cultural no qual o aluno está inserido e nas relações estabelecidas com os mediadores e a comunidade escolar.

Seu principal objetivo é promover a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educacionais especiais.

Tem como competências: realizar avaliação diagnóstica, processual e intervenção psicopedagógica; apoiar e subsidiar o corpo docente auxiliando-o a desenvolver estratégias educacionais que respondam às diferentes necessidades dos alunos; sensibilizar as famílias para maior participação no processo avaliativo/interventivo, tornando-as corresponsáveis no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos e; intervir na comunidade escolar, de forma preventiva, visando a informar e a sensibilizar sobre a importância dos procedimentos a serem adotados por esse serviço.

A Orientação Educacional integra-se ao trabalho pedagógico da instituição educacional e da comunidade escolar na identificação, prevenção e superação dos conflitos, colaborando para o desenvolvimento do aluno. Sua ação defende os pressupostos do respeito à pluralidade, à liberdade de expressão, à orientação, à opinião, à democracia da participação e à valorização do aluno como um ser integral.

Esse serviço tem sua fundamentação legal na Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, no Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973, e no Art. 100, inciso VII, da Lei Orgânica do Distrito Federal.



REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, U.; CROUTER, A. C. The evolution of environmental models in developmental research. In P. H. Mussen (Org.). **Handbook of child psychology, vol. 1: History, theory, methods** (p. 357- 414). New York. Wiley, 1983.

BRANCO, A. U.; VALSINER, J. A questão do método na Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva co-construtivista. In M.G.T. Paz & Tamayo (Orgs.). **Escola, Trabalho e Saúde**. Brasília: Ed. UnB, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União nº 248.

BRASIL. Ministério de Educação. **Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitação no Processo de Desenvolvimento**. Brasília, 2004.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília, 2001.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)**. Brasília, 1999

_____. **Educação de jovens e adultos. Parâmetros em ação**. Brasília, 1999.

_____. **Educação infantil. Parâmetros em ação**. Brasília, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília, 1998.

_____. **Desafios para a educação especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Diretrizes curriculares para a educação infantil**. Brasília, 1998.

_____. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental**. Brasília, 1998. Parecer nº 15/98, de 1º/6/98.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, CNE/CCB.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais**

do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal. Resolução nº 2, de 19 de abril de 1999, CNE. Câmara de Educação Básica.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da LDB.** Resolução nº 1, de 02 de agosto de 2005.

COOL, César et al. **Os conteúdos na reforma.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DALBEN, Ângela Imaculada de Freitas. **Trabalho escolar e conselho de classe.** 4. ed. Campinas: Papirus, 1996 (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

DELUIZ, N. O modelo de competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac** – publicação quadrimestral eletrônica. Volume 27, número 3, setembro/dezembro 2001, Rio de Janeiro (Home page www.senac.com.br).

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, 2006.

_____. **Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos**, 2006.

_____. **Plano Orientador das Ações de Educação Especial nas Escolas Públicas do Distrito Federal**, 2006.

_____. **Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal da Educação Infantil**, 2002.

_____. **Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal do Ensino Fundamental**. Brasília, 2002.

_____. **Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal do Ensino Médio**, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 128 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Lenise Aparecida Martins. **Competências e Habilidades: Você sabe lidar com isso?** www.cereja.org.br/pdf/20050112_competencias.pdf (acesso em 17/1/08).

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: do pensar ao agir em avaliação.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

KAMII, Constance & DEVRIES, Rheta. **Piaget para a educação pré-escolar**. Tradução de Maria Alice Bade Danesi. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? **Boletim Técnico do Senac** - publicação quadrimestral eletrônica. Volume 28, número 2, maio/agosto 2002, Rio de Janeiro (Home page www.senac.com.br).

MARCO, Regina Maria Soares & MAURÍCIO, Wanderléa Pereira Damásio. **O Conselho de Classe: momento de reflexão para as estratégias pedagógicas e a aprendizagem do estudante**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 3 n. 10 – jan-jun; 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo, SP. Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Denize Pereira Torres. **Avaliação em alfabetização: quantidade x qualidade**. In: Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v. 19 (95/96): 15-18, jul./out. 1990.

OLIVEIRA, Z. M. R. & Rossetti-Ferreira, M. C. **O valor da interação criança - criança em creches no desenvolvimento infantil**. **Cadernos de Pesquisa**, 87, 62-70, 1993.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999b.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S. & Silva, A. P. **Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação**. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 13(2), 2000. Retirado em 8/5/06, da SciELO (Scientific Electronic Library Online), <http://www.scielo.br/ptp>.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Aceleração de Estudos: Uma Interpretação Pedagógica**. Em aberto 192, Brasília, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. Campina: Autores Associados, 2005.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. Brasília: UNESCO, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad Editora, 2004.

_____. Planejamento: **Plano de Ensino-aprendizagem e Projeto Educativo.** São Paulo: Libertad, 1995.

VALSINER, J. Processes of development, and search for their logic: an introduction to Herbst's co-genetic logic. In T. KINDERMANN & J. VALSINER (Eds.), **Development of person-context relation.** Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, 1995.

_____. **Human development and culture: the social nature of personality and its study.** Lexington, MA: Lexington Books, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastros (org.). **Projeto Político-pedagógico da escola: Uma construção possível.** São Paulo: Papirus, 1997.

VYGOTSKY, L. S. & LURIA, A. R. & Leontiev, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Texto político-pedagógico.** Brasília: [s.n.], 1998.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo de competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas.** São Paulo: Editora SENAC, 2003.



