



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



Projeto Político - Pedagógico

Professor Carlos Mota



***“A revolução social deve
buscar sua poesia no futuro”***

Governador do Distrito Federal

Agnelo Queiroz

Vice-Governador do Distrito Federal

Tadeu Filippelli

Secretário de Estado de Educação

Denilson Bento da Costa

Secretária-Adjunta de Estado de Educação

Maria Luiza Fonseca do Valle

Subsecretária de Educação Básica

Sandra Zita Silva Tiné

Diretora da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

Olga Cristina Rocha de Freitas

Subsecretário de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional

Francisco José da Silva

Subsecretário de Infraestrutura e Apoio Educacional

Márcio Eduardo de Moura Aquino

Subsecretário de Modernização e Tecnologia

Luiz Roberto Moselli

Subsecretária de Logística

Reuza de Souza Durço

Subsecretária de Gestão dos Profissionais da Educação

Patrícia Jane Rocha Lacerda

Subsecretária de Administração Geral

Junia Cristina França Santos Egídio

Este projeto de educação que tem como eixo a cidadania, a diversidade e a sustentabilidade humana se inspirou nas histórias e ideias de um educador que lutava pela inclusão e por uma sociedade mais justa solidária e feliz: Professor Carlos Ramos Mota.

Professor da rede pública de ensino do Distrito Federal, dizia ser um “Velejante da vida”. Pensamos que, mais que um velejante, foi um timoneiro que navegou firmemente pelas águas, ora calmas, ora turbulentas que são típicas da profissão docente.

Gostava muito de ler, especialmente, sobre educação, política, filosofia e poesia. Vivía em harmonia com a natureza numa relação de respeito e aprendizagem. Nessa relação encontrava o sentido para uma educação humanizadora.

Tinha fascínio pela terra, pela lua, seus movimentos, cores e encantos. Acreditava, conforme Engels, que “a única coisa permanente no universo é o movimento”.

Sua vida e seus movimentos pela educação são a referência para aqueles que acreditam que, mesmo que se mostre a adversidade e a contradição presentes na sociedade, é possível criar e transformar a realidade por meio do trabalho coletivo, das atitudes sustentáveis e das possibilidades surgidas da escola em favor das aprendizagens de todos.

Carlos era um Educador apaixonado por História e Educação. Foi Coordenador do Curso de Pedagogia para o Início de Escolarização - PGE, parceria firmada entre a SEDF/FE/UnB. Ajudou a formar o “Travessia – Estudos e Pesquisas Educacionais”, grupo de pesquisas sobre os rumos da educação no DF no qual abordou estudos

comparativos entre a estrutura seriada, de fases e ciclos de formação no ensino fundamental.

Teve o prazer e a dor de trabalhar no governo eleito em 1995. Foi delegado e conselheiro no Orçamento Participativo na região de Sobradinho e atuou na Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EAPPE. Foi Diretor do Departamento de Pedagogia da extinta Fundação Educacional.

Tornou-se Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UnB. Atuou e trabalhou intensamente na formação de professores. Estava a caminho de seu doutorado, pois acreditava que a profissão docente exigia estudos constantes quando, numa madrugada fria de junho de 2008, foi brutalmente assassinado por ex-alunos da escola na qual era o Diretor diante de sua luta contra o uso indevido de drogas.

Carlos Mota gostava de poesia. Poesia que inspirava a vida, a educação que vivenciava dentro e fora da escola. Vinícius de Moraes, Rubem Alves, Fernando Pessoa, Florbela Espanca, eram alguns de seus poetas prediletos.

Gostava de começar ou terminar suas aulas, conferências, debates e palestras com poesias de Guimarães Rosa. Gostava de lembrar que “A coisa não está no ponto de partida. A coisa não está no ponto de chegada. A coisa está na travessia”.

Nessa travessia este projeto político-pedagógico se orienta: no caminho solidário que devemos percorrer, juntos, pela transformação da educação pública do Distrito Federal.

A você Carlos Mota, nossa homenagem.

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ao longo do ano de 2011, foram realizados seminários, plenárias, palestras, conferências, fóruns e outros eventos que ajudaram a ampliar a compreensão sobre os caminhos a serem adotados na educação pública do Distrito Federal.

Estamos em um processo de reformulação da dinâmica da gestão da educação pública, defendendo os princípios norteadores cidadania, diversidade e sustentabilidade humana como concepção e eixo central da ação pedagógica. O resultado de todo esse processo coletivo de construção materializa-se na proposta de educação que aqui se apresenta.

É importante ressaltar que um Projeto Político-Pedagógico (PPP) de rede representa e evidencia sempre a intencionalidade na efetivação do processo educativo desenvolvido em todos os níveis do sistema de ensino – central intermediário e local. Portanto, destacam-se os seguintes desafios: a defesa de uma organização do trabalho pedagógico que revele os conflitos e as contradições a serem enfrentadas e a necessidade de avaliação contínua de suas bases e fundamentos.

Associada à proposta da Lei de gestão democrática, defendemos a concepção de educação em sua perspectiva integral, que propicia a valorização e as aprendizagens de todos e todas em suas múltiplas dimensões, primando pela qualidade social, pelo acesso ao sistema de ensino e pela permanência com êxito, como um direito de todo cidadão e toda cidadã do Distrito Federal.

O conteúdo aqui apresentado se desdobrará em cadernos temáticos nos quais trataremos dos assuntos apresentados de forma mais operacional, voltados à realidade do cotidiano da escola.

DENILSON BENTO DA COSTA

Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal

Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança... A compreensão da história como possibilidade e não determinismo seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega.

Paulo Freire

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. ORIGEM DA ATUAL ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA SEDF	9
2. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO, MISSÃO E OBJETIVOS INSTITUCIONAIS	15
2.1 Missão e Objetivos Institucionais	25
3. SUJEITOS DO PROCESSO EDUCATIVO	26
3.1 Profissionais da Educação	26
3.2 Estudante	28
3.3 Comunidade Escolar	29
4. O Território como Espaço-Tempo de Educação e Ação	30
5. Desafios e Perspectivas para a Educação no Distrito Federal	36
6. PROPOSTAS E AÇÕES	45
6.1. Políticas Intersectoriais	47
6.2. Políticas Intrassetoriais	48
7. ÁREAS QUE PERPASSAM AS ETAPAS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EDUCAÇÃO INTEGRAL, EM DIREITOS HUMANOS, EM DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO ESCOLAR	49
7.1 Educação Integral	49
7.2 Educação em Direitos Humanos: Promoção, Defesa, Garantia de Direitos	51
7.3. Educação em Diversidade	54
7.4 Educação Física e Desporto Escolar	57
7.4.1 Educação Física nos Anos iniciais do Ensino Fundamental: uma intervenção possível	58
8. ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA: ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO	59
8.1 Educação Infantil: Educar, Cuidar, Brincar e Interagir	60
8.2. Ensino Fundamental – Igualdade na Diversidade	63
8.2.1. Ensino Fundamental de Nove Anos	63
8.2.2 Ensino Fundamental – Anos Iniciais	64
8.2.3. Ensino Fundamental – Anos Finais	65
8.2.4. Ensino Fundamental – Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem	66
8.2.5. Ensino Fundamental – Projetos	67
8.2.6 Ensino Fundamental – Ciência e Tecnologia	67
8.3 Ensino Médio: Integração ao Mundo das Tecnologias e do Trabalho	69
8.4. Educação Profissional:	75

8.5 Educação Inclusiva	79
8.6 Educação de Jovens e Adultos: fortalecendo o Direito à Educação ao Longo da Vida	83
8.7 Educação do Campo	86
9. APOIO AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	90
9.1. Correção da Distorção idade/série	90
9.2. Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem	96
9.3. Orientação Educacional.....	97
9.4. Escolas de Natureza Especial.....	98
9.5. Escolarização dos Sujeitos em Situação de Medidas Protetivas, Socioeducativas e que se encontram em Cumprimento de Pena no Sistema Prisional.....	99
9.5.1. A Escolarização de Medidas Protetivas.....	99
9.5.2. Escolarização de Sujeitos em Conflito com a Lei (Socioeducação e no Contexto das Prisões).....	102
9.6. Livro e Leitura	106
10. FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	108
11. GESTÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA	111
11.1 Coordenação Pedagógica: um Espaço de Construção Coletiva	111
11.2. Gestão Democrática.....	114
11.3 Gestão de Profissionais da Educação.....	115
11.4. Programas Suplementares de Apoio ao Estudante.....	116
11.4.1. Alimentação Escolar	116
11.4.2. Transporte Escolar	117
11.4.3. Suporte ao Estudante	118
11.5 A Avaliação e Seus Três Níveis: das Aprendizagens, Institucional e de Rede	119
11.6 Tecnologias Educacionais	120
11.7. Currículo	123
12. OPERACIONALIZAÇÃO	126
13. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS	143

INTRODUÇÃO

Este Projeto Político-Pedagógico (PPP) é uma ferramenta de planejamento, orientação e construção de diretrizes para a rede pública de ensino do Distrito Federal e, como tal, requer que as políticas e ações propostas sejam referência para o trabalho desenvolvido para todas as instâncias.

Devido a sua dinamicidade o PPP requer uma avaliação/reestruturação a partir de novas ações que devem ser implantadas.

Cabe-nos esclarecer que optamos pelo termo PPP por acreditar que neste documento estão expostas, para além de diretrizes pedagógicas ou operacionais, a nossa concepção de educação compromissada com a formação integral do educando, a sustentabilidade humana como princípio das políticas públicas que se propõe efetivar, enfim, nossas opções de ação pedagógica e política frente aos desafios que devem ser transpostos na busca de uma educação com qualidade social para a população do Distrito Federal.

Contudo, não se pode confundir o PPP da SEDF com o PPP das unidades escolares, pois o primeiro não substituirá os demais. Precisamos compreender o presente documento como norteador dos Projetos Político-Pedagógicos a serem construídos coletivamente por todos os segmentos atuantes na comunidade de cada unidade escolar, pautados na perspectiva apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional 9.394/96 – LDB, de que as unidades escolares, respeitando as normas e propostas de seus sistemas de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar suas propostas pedagógicas¹, dentro dos preceitos da gestão democrática.

¹ Entendemos o termo proposta pedagógica contido no artigo 12 da LDB como um sinônimo de Projeto Político–Pedagógico.

1. ORIGEM DA ATUAL ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA SEDF

O sistema de ensino do Distrito Federal surge com a construção da nova capital do Brasil. A necessidade de estruturação do sistema deu-se pela vinda de trabalhadores e famílias para sua edificação.

Desde a primeira escola, o Grupo Escolar 01, transformado em Escola Classe Júlia Kubitschek, inaugurada em setembro de 1957, o sistema público mostra sua vocação democrática quando da escolha da sua direção. Isto porque a diretora foi selecionada por suas colegas de magistério.

A partir da criação da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), em 1959, o DF começou a receber recursos da União para construir e manter as escolas.

Registra-se que, desde 1956, os acampamentos dos operários já abrigavam salas de aula. Entretanto, foi com a implantação do Plano Piloto de Brasília que a nova capital ganhou o desenho de educação formal.

Coube ao educador Anísio Teixeira elaborar o Plano de Construções Escolares, para o qual foi pensado um formato que deveria tornar-se uma referência em educação para o país. Uma proposta de educação que previa a formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões pela oferta de uma diversidade de experiências, visando à formação integral.

O Plano de Construções Escolares de Brasília assim foi delineado: um jardim de infância e uma escola classe em cada quadra da cidade, destinados à educação intelectual sistemática. E, para cada conjunto de quatro quadras, uma escola parque, destinada à complementação da formação do estudante, mediante o oferecimento de atividades artísticas e físicas, bem como sua iniciação ao trabalho, perfazendo uma jornada escolar de oito horas.

Em 17 de junho de 1960, foi constituída a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), já que a CASEB possuía caráter transitório. A Fundação foi criada para dar flexibilidade e eficácia aos procedimentos administrativo-financeiros.

No começo dos anos 1960, dois fatos importantes: a constituição do Conselho de Educação do DF (1962), composto por nove membros indicados

pelo então Prefeito; e, logo, em 1964, a expansão do Plano de Construções Escolares foi interrompida com o golpe de Estado.

No período do golpe, o sistema de ensino mudou de denominação jurídica: CASEB, FEDF, Superintendência de Educação e Cultura e Secretaria de Educação e Cultura. A Secretaria fortalece-se em detrimento da FEDF, que deixou de ser uma entidade de direito privado e passa a ser um órgão descentralizado (1965).

Em meados dos anos 1970, iniciou-se uma gradual abertura política do regime militar. Na década seguinte, a Nova República instala-se no Brasil em 1985 e na FEDF já era possível perceber uma inflexão democratizadora da administração do sistema.

Em 1988, implantou-se uma reforma administrativa importante no sistema de ensino. Os Complexos Escolares - criados em 1977 como instâncias descentralizadas para responder ao crescimento da rede – foram substituídos pelas Diretorias Regionais de Ensino. E, em agosto do mesmo ano, foi fundada a EAP (Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal).

A Constituição permitiu que o Distrito fosse retirado da condição de área de segurança nacional e alcançasse a emancipação política. Desde 1990, temos um calendário eleitoral para o legislativo e o executivo. Durante todo este tempo, a bandeira da Gestão Democrática foi continuamente empunhada pelos setores progressistas, tanto da sociedade civil quanto do Estado.

A década de 90 foi marcada pela gestão democrática e popular consubstanciando grandes conquistas para a educação do DF, dentre elas, destaca-se a gestão democrática com eleição direta para diretores e conselhos escolares, a conquista da coordenação pedagógica, além da implantação da Escola Candanga.

Em 2000, dois decretos alteraram a gestão do sistema. O Decreto 21.396 dispôs sobre a extinção da FEDF e o Decreto 21.397 instituiu uma nova estrutura para a secretaria, que passou a denominar-se Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O fim da Fundação Educacional fez com que todos os processos administrativos e pedagógicos afluíssem para a SEDF.

Hoje, a SEDF oferta todas as etapas e modalidades da Educação Básica, tendo universalizado o Ensino Fundamental. A recente Emenda Constitucional nº 59, de dezembro de 2009, ampliou a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos de idade até o ano de 2016. Ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Por isso, nossa rede pública de ensino trabalha no sentido de atender ao imperativo constitucional.

Apesar de o plano original de Anísio Teixeira manter-se ainda como referência importante para a educação pública do Distrito Federal, as atuais circunstâncias não possibilitam executá-lo, principalmente devido ao crescimento acelerado das regiões administrativas.

Há questões nucleares que têm impactado significativamente a rede pública. Por um lado: a retenção que se desdobra em muitos estudantes em distorção idade/série/ano e em evasão e abandono. E, por outro, segmentos populacionais ainda não alfabetizados.

Todo brasileiro tem o direito ao acesso à escola, deve nela permanecer e alcançar êxito no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A escola precisa organizar e apresentar as oportunidades para o aprender, visto que “nasceu gente, é inteligente”, como disse Piaget.

No que tange à Educação de Jovens e Adultos (EJA), há um expressivo número de pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas. Revela-se, portanto, a necessidade de adoção de uma política pública contínua, planejada e sistemática a fim de que se possa declarar o Distrito Federal território alfabetizado e assegurar o Direito à Educação ao Longo da Vida.

Outro aspecto em questão é a recuperação da rede física das escolas públicas, demanda esta que requer grande esforço do sistema, a fim de permitir que o ambiente educacional torne-se propício à convivência pedagógica.

Importante ressaltar que a gestão do sistema de ensino do Distrito Federal novamente absorverá mudanças em função da Lei nº 4751/2012, que estabelece a gestão democrática nas escolas públicas do DF.

A Lei garante eleições diretas para diretores, mais autonomia pedagógica e a criação/reorganização de diversas instâncias coletivas,

representativas dos diversos segmentos da comunidade escolar e da sociedade civil organizada. Entre essas, destacamos a Conferência Distrital de Educação, o Conselho de Educação do Distrito Federal, a Assembleia Geral Escolar, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe, o Grêmio Estudantil. Essas instâncias têm como objetivo maior efetivar a participação comunitária e, por consequência, tornar a escola cada vez mais pública, mais democrática, mais cumpridora do seu objetivo: formar integralmente seus estudantes.

Deve-se considerar, também, a publicação do Decreto nº 33.409, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal de 12 de dezembro de 2011, que definiu uma nova organização administrativa da SEDF. Esse novo desenho visa garantir maior agilidade no fluxo de trabalho ao permitir a efetividade das ações de ordem administrativa e, conseqüentemente, das ações de natureza pedagógica. Isto porque a função social desta Secretaria é garantir que os processos pedagógicos sejam soberanos e que os processos administrativos estejam ao seu serviço.

A estrutura da SEDF ficou organizada em oito unidades orgânicas, vinculadas ao gabinete do Secretário de Educação, o qual possui uma Secretaria-Adjunta. Também há cargos de assessoria para o suporte concernente ao desempenho do trabalho desenvolvido pela SEDF. As oito unidades compõem-se de coordenações, gerências e núcleos estruturados da seguinte forma:

Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional - SUPLAV: responsável pela coordenação de supervisão institucional e normas de ensino, inspeção, documentação e acervo escolar; pelo acompanhamento das políticas públicas em todos os níveis, recursos financeiros, planejamento estratégico, oferta educacional, organização do sistema de ensino e pelo sistema de avaliação, educacional, institucional e de redes, além do censo escolar.

Subsecretaria de Infraestrutura e Apoio Educacional - SIAE: responsável pela coordenação da alimentação escolar, desde o acompanhamento

nutricional até a distribuição e prestação de contas; pela saúde e assistência ao educando, além do transporte escolar.

Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB: responsável pela criação e acompanhamento das políticas pedagógicas desenvolvidas na SEDF, em todos os níveis e modalidades (educação infantil; educação inclusiva; educação de jovens e adultos; ensino fundamental; ensino médio e educação profissional), além de temas pertinentes ao desenvolvimento pedagógico das aprendizagens e do ensino (cidadania, direitos humanos e diversidade). Essa Subsecretaria também é responsável pela educação física e desporto escolar, pela implantação da educação em tempo integral, pela construção e acompanhamento do currículo, da orientação educacional e dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas escolas de natureza especial.

Subsecretaria de Modernização e Tecnologia - SUMTEC: responsável pela coordenação de serviços de informática (segurança, administração e armazenamentos das informações e redes); pela gestão e tecnologia da informação e pela coordenação de mídias e inclusão educacionais; pela educação a distância, biblioteca, videoteca e TV educativa. Além dessas áreas, ocupa-se da modernização da gestão da educação (gestão de projetos, modernização de processos, mecanismos de transparência, estratégias de divulgação das informações, análise e monitoramento de resultados).

Subsecretaria de Gestão dos Profissionais da Educação - SUGEPE: responsável pelo acompanhamento de pessoal, legislação, direitos e deveres dos trabalhadores, provimento, movimentação e modulação de pessoas; pagamentos, aposentadoria, pensões, além da atenção à saúde do trabalhador.

Subsecretaria de Logística - SULOG: ocupa-se da gestão administrativa: serralheria, marcenaria, gestão da frota e sua conservação, do setor de obras

da SEDF, do setor gráfico e dos serviços de distribuição do material pedagógico.

Subsecretaria de Administração Geral - SUAG: unidade responsável pela prestação de contas da SEDF, convênios, descentralização de recursos, procedimentos licitatórios, compras, orientação de projetos básicos, administração de patrimônio, pagamento de despesas, contabilidade, gestão orçamentária e financeira.

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE: responsável por formação continuada dos profissionais da educação, planejamento e realização de ações a partir de demandas da rede pública de ensino do DF, das outras Subsecretarias e/ou de projetos próprios, programas de orientação do ensino básico e orientação educacional, ensino médio e profissionalizante. Responsável por pesquisas na educação básica e produção de material didático.

Há, ainda, na organização da gestão do sistema educativo, as Coordenações Regionais de Ensino (CRE), localizadas nas cidades do DF que, em articulação com o nível central, realizam as ações que concretizam as políticas para a educação.

Finalmente, é preciso compreender que as ações construídas a partir da nova estrutura organizacional acontecem dentro da perspectiva da gestão democrática, na qual as decisões coletivas têm primazia e devem ser respeitadas em todos os níveis da gestão.

Destacamos, principalmente, que essa estrutura organizacional trabalha em função de atender às escolas, que são as unidades centrais no sistema e o espaço onde é possível compreender e reconhecer o resultado da ação sistêmica que se desenvolve na educação pública do DF.

2. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO, MISSÃO E OBJETIVOS INSTITUCIONAIS

Segundo o marco normativo brasileiro, é princípio e finalidade da educação a formação de cidadãos. Tanto a Constituição Federal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB estabelecem que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O cidadão pleno é aquele que consegue exercer, de forma integral, os direitos inerentes à sua condição. A cidadania plena passa a ser, desse modo, um ponto de referência para a permanente mobilização dos sujeitos sociais.

Pensar sobre o papel que a educação cumpre na atualidade requer pensar sua função, sua organização e o envolvimento dos sujeitos. Requer, sobretudo, pensar nas realidades que vivem e convivem no espaço escolar, considerando o momento em que as desigualdades e injustiças sociais expõem os equívocos de um modelo de desenvolvimento econômico e social que visa apenas ao lucro imediato de uma minoria (GADOTTI, 2000) e transforma as relações humanas em relações de mercado.

Esse modelo, fruto das políticas capitalistas, leva as pessoas a um processo de personalização e competitividade que alteram o modo de ver, entender e agir – ou não agir – na vida, no qual as aspirações e a realização individuais estão fortemente vinculadas aos imediatismos que se refletem no consumo descartável (LIPOVETSKY, 2007), em uma lógica de felicidade efêmera, que dura o tempo que o objeto de consumo durar ou até que um novo surja.

Marca indelével desse modelo, em todo o mundo, é o abismo cada vez maior entre pobres e ricos; entre os excessivamente alimentados e os que sofrem de fome crônica; entre os moradores de palácios e os sem-teto de

todas as origens, disparando o detonador da pior de todas as armas: a injustiça social, fomentadora da indiferença, da crueldade e da violência.

Na sociedade de agora, o conceito de consumo extrapola a dicotomia oferta-compra, abrangendo as relações sociais, existenciais, afetivas, de *status* e poder, alterando o mundo da produção e do trabalho e, conseqüentemente, da educação. O consumo é um processo motivado pela falsa sensação de felicidade e bem-estar, associada às marcas, à tecnologia, à exclusividade e ao imediatismo, que povoam o imaginário coletivo e submetem os sujeitos aos apelos insistentes de novos produtos com ciclo de vida cada vez mais curto (LIPOVETSKY, 2007) e, mais grave, que geram uma quantidade incalculável de resíduos para o meio ambiente.

O consumo predatório atinge diretamente os recursos e reservas naturais do planeta, quer pela utilização de tecnologias sujas, quer pelo desmatamento descontrolado, quer pela ocupação desordenada do solo, quer pelo extermínio de espécies da flora e da fauna. E essa desfiguração excessiva da Terra coloca em risco as condições de vida das gerações futuras e a própria manutenção das gerações de agora. Que o digam a falta de alimentos, a escassez de água, o aquecimento global e as abruptas mudanças climáticas.

E essas relações, marcos da contemporaneidade, afetam as sociedades pelo potencial destrutivo e pela voracidade com que os hábitos consumistas entram em contradição com a natureza como fundamento da vida (GADOTTI, 2000), chamando a atenção para uma questão emergente que precisa ser posta em debate: a sustentabilidade humana.

A ideia de sustentabilidade humana ultrapassa a teoria do desenvolvimento sustentável, embora encontre nela seu nascedouro, na medida em que, para além da viabilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente, busca uma reflexão-ação que articule todas as áreas e aspectos da vida, em uma perspectiva orgânica, segundo a qual Terra e seres humanos emergem como uma entidade única (BOFF, 1995).

Nesse sentido, pensar a sustentabilidade exige o exercício humano de pensar as múltiplas dimensões do próprio ser, em uma visão holística, integral,

não centrada apenas na liberdade individual em detrimento da justiça social e da vida em coletividade.

A ideia de sustentabilidade humana parte da ressignificação do conceito de homem e de mulher como força de trabalho, para quem as relações se restringiam ao próprio capital e à luta de classes, e de uma concepção de ser humano e sociedade como elementos inseridos dentro da natureza, e não dela apartados, cujo bem-estar não se limita à satisfação dos aspectos estéticos e fisiológicos, mas, sobretudo, busca os aspectos éticos e as relações minimamente justas e de convivência pacífica.

O raciocínio sustentável exige a busca pelo bem-estar “sociocósmico” (BOFF, 1995), para o qual não basta que o humano esteja bem atendido em seus direitos e necessidades básicas, sem que também o estejam os demais seres e elementos da natureza, posto que, juntos, constituem a comunidade planetária.

Há, ainda, que se pensar o uso racional dos recursos tecnológicos e das fontes de energia como componentes indispensáveis a uma vida sustentável. Os resíduos industriais, o despejo de metais pesados na natureza, o consumo de combustíveis fósseis e a mecanização da mão de obra em larga escala são alguns dos resíduos degradantes da política capitalista que inviabilizam a sustentabilidade humana, prática para a racionalização de tecnologias e matrizes energéticas limpas, em um movimento que busca o equilíbrio entre ser humano, ambiente e tecnologias, que complementam o processo de sustentabilidade.

É este o grande desafio da educação do presente: transformar a sociedade, conduzindo o processo de transição para uma humanidade sustentável. Essa construção só se torna possível por meio de uma pedagogia que se preencha de sentido, como projeto alternativo global, em que a preocupação não está centrada na preservação da natureza ou no impacto da intervenção humana sobre os ambientes naturais, mas em um novo modelo de civilização, sustentável, implicando uma mudança radical nas estruturas econômicas, sociais e culturais vigentes.

Essa mudança está ligada a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje (BENFICA, 2011), em prol da felicidade real, interna, que depende do exercício da alteridade e, portanto, da solidariedade como prática democrática. A construção de outra sociedade deve ser a meta primordial da educação formal, que transcende os muros da escola.

Formalmente, a escola é o espaço determinante para que se concretize a ação educativa. Nesse sentido, Petitat (1994) explicita que a escola serve tanto para reproduzir a ordem social como para transformá-la, seja intencionalmente ou não. Além disso, a escola é o espaço de socialização de crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos, bem como espaço de difusão sociocultural; e também é um espaço no qual os sujeitos podem se apropriar do conhecimento produzido historicamente e, por meio dessa apropriação e da análise do mundo que o cerca, em um processo dialético de ação e reflexão sobre o conhecimento, manter ou transformar a sua realidade.

A escola é uma instituição social que pode ocasionar mudanças diante das lutas ali travadas, por meio de sua prática no campo do conhecimento, das atitudes e dos valores, de articular e desarticular interesses (FRIGOTTO, 1999). Por essa razão, não se deve perder de vista a ideia de que as ações pedagógicas refletem as concepções, estejam elas explícitas ou não.

O papel da educação no espaço escolar requer o fim da ingenuidade sobre as disputas ideológicas ali presentes. As ações, democráticas ou autoritárias, revelam a formação oferecida. Por isso, é preciso questionar sobre a escola que temos e a escola que queremos construir e isso implica problematizar as ações, articular os segmentos que desempenham suas funções e, como proposto pela gestão democrática, favorecer as instâncias coletivas de participação.

Dessa forma, proporcionar uma educação que possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico, que problematize a realidade e a comunidade, que reconheça o território de influência da escola no desempenho de sua função de formadora de sujeitos históricos é, a nosso ver, o caminho para fazer uma educação que seja transformadora da realidade.

De forma mais abrangente, uma rede de ensino necessita que sua ação e seu trabalho sejam orientados por uma linha, uma concepção de educação. A SEDF entende que a educação deve ser referenciada pela formação integral do ser humano. Em outras palavras, a educação deve contemplar as diversas dimensões que formam o humano, não apenas os aspectos cognitivos. Deve reconhecer que, como sujeitos de direitos e deveres, é imprescindível que se oportunize aos estudantes o despertar de outras dimensões, entre elas: a ética, a artística, a física, a estética e suas inter-relações com a construção social, mental, ambiental e integral do desenvolvimento humano.

Por essa razão, o processo educativo deve se pautar na realidade, entendida como algo não acabado e sobre a qual podemos intervir. Essa intervenção deve caminhar pela integração entre a escola e sua comunidade na perspectiva de compreensão da área de abrangência próxima como território que intervém na formação dos sujeitos, proporcionando uma educação que extrapola a mera aprendizagem cognitiva e observa a integralidade humana.

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social (GUARÁ, 2006, p.16).

A educação oferecida deve reconhecer, assim, a necessidade de uma articulação intersetorial entre a escola, a comunidade, os movimentos sociais, o sistema produtivo local, as associações, clubes e o poder público, pelo reconhecimento de que a educação acontece em diferentes esferas, tempos e espaços para construção de um projeto que tenha a justiça social e a justiça ambiental como referência.

A educação integral pode ser vista sob dois aspectos: como concepção e como processo pedagógico. Como concepção, visa à formação humana em

suas múltiplas dimensões. Em outras palavras, não é possível educar sem reconhecer que os sujeitos se constituem a partir de sua integralidade afetiva, cognitiva, física, social, histórica, ética, estética, que, pela complexidade das relações que se estabelecem entre todos os elementos que coabitam a Terra, dialoga amplamente com as dimensões ambientais e planetárias, em um novo desenho das relações humanas e sociais. Vista dessa forma, a Educação requer que estejam integrados e sejam ampliados, de forma qualitativa, espaços, tempos, saberes e conteúdos.

Como processo pedagógico, a educação integral prevê práticas não dicotomizadas, que reconhecem a importância dos saberes formais e não formais, a construção de relações democráticas entre pessoas e grupos, imprescindíveis à formação humana, valorizam os saberes prévios, as múltiplas diferenças e semelhanças e fazem de todos nós sujeitos históricos e sociais.

A educação deve ser fomentada a partir da realidade dos sujeitos envolvidos no trabalho realizado, realidade esta que não se restringe ao campo das relações humanas e sociais entendidas apenas como as relações entre humanos. Deve conectar os saberes construídos historicamente, associados aos saberes construídos pela comunidade, e que incorporam uma nova mentalidade, um novo jeito de ser, estar e se relacionar no mundo, para que nela adquiram sentido e sirvam como mobilizadores de ações e atitudes, visando à formação solidária fundada no respeito, na autonomia, a favor do bem comum e da transformação social, numa perspectiva de construção de consciências de corresponsabilidade para com o futuro do planeta e a sobrevivência das gerações futuras.

A ação educativa deve ir além das aprendizagens de conteúdos formais, reconhecendo diferentes espaços, etapas, tempos e ferramentas educativas para que se consiga superar a distância entre o que se constrói dentro e fora da escola, porque

[...] o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que, em sua relação com o mundo, com seu objeto

de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (REGO, 2002, p.98).

A aprendizagem é um processo que se desenvolve com a maturidade natural do organismo humano, com o contato com a cultura produzida historicamente e por meio das relações sociais mediatizada pelo mundo (FREIRE, 2003).

Portanto, não se desconsideram os espaços formais e tradicionais de construção do conhecimento, pois é preciso ressignificá-los do ponto de vista dos ambientes e dos materiais, bem como ampliar o leque de possibilidades para além dos espaços escolares, construindo um pacto pedagógico, no qual escola e comunidade assumam responsabilidades socioeducativas na perspectiva de construção do território educativo.

A educação, nesse sentido, deve reconhecer práticas dialógicas entre os sujeitos para o respeito aos direitos e à dignidade humana, de forma que, participativa e democraticamente, se tenha a garantia da cidadania ativa.

Para efetivação dessa proposta, a escola necessita reorganizar o seu trabalho, seu planejamento, sua coordenação coletiva. Reconstruir a relação entre o sujeito e o conhecimento, para subverter a lógica que separa pessoas e saberes, prazeres e descobertas, respeito e diferenças. Reconhecer que democracia, solidariedade e liberdade devem orientar o trabalho pedagógico.

Há ainda que se considerarem as novas formas de ensinar e aprender que, a exemplo da transcendência espacial, requerem a conexão com as novas realidades do tempo presente, como o diálogo com as novas tecnologias.

Construto importante do conceito de sustentabilidade humana, o uso racional e pacífico com as tecnologias deve permear as relações pedagógicas, a partir dos instrumentos e materiais de apoio e mediação pedagógica.

Levy (1999) nos alerta que qualquer projeção a ser feita sobre o futuro da educação e das sociedades deve considerar as novas relações com o saber, dada a velocidade com que os saberes são renovados e os meios que estão a esse serviço.

O número de crianças que têm acesso a computadores e à internet, por exemplo, vem aumentando consideravelmente, na mesma proporção em que a faixa etária de iniciação tecnológica diminui sensivelmente. Antes domínio dos adolescentes, hoje as tecnologias digitais fazem parte do universo infantil desde a mais tenra idade. Já na primeira infância, crianças manipulam, com naturalidade, aparelhos celulares e computadores de mão de seus pais, (JORDÃO, 2009), familiarizando-se rapidamente com os utilitários da atualidade.

Chamadas “nativas digitais”, essas crianças ingressam na escola não apenas habituadas aos aparatos tecnológicos, mas também a uma nova rotina, deles advinda, que lhes permitem desenvolver diversas atividades ao mesmo tempo. Para elas é usual ouvir música no MP3 player, enquanto enviam mensagens pelo celular, acessam sites, baixam fotos, realizam a pesquisa encomendada pelo professor e, ainda, aprendem (MARTINS, 2009).

As novas formas de acesso à informação (hiperdocumentos, mecanismos de busca, software, redes sociais, etc.), os novos estilos de raciocínio e de conhecimento, que não advém da dedução lógica ou da indução a partir da experiência, compõem o campo das tecnologias intelectuais que são facilmente reproduzidas ou transferíveis e compartilhadas entre inúmeros indivíduos, aumentando consideravelmente o potencial de inteligência coletiva (LEVY, 1999).

Neste novo contexto, a sala de aula tradicional, que guarda identidade com a metáfora da transmissão/aquisição do conhecimento, ganha novos contornos. O arrojo das tecnologias educacionais associado ao gerenciamento de atividades guiadas pela participação, que priorizam a noção de conhecimento como construção e colaboração (PAIVA, 2010), remetem a práticas inovadoras, que rompem com a aula objetivista e buscam uma mudança de paradigma, apoiando-se em novas ferramentas, como os ambientes virtuais de aprendizagem (PAIVA, 2010).

Os ambientes virtuais de aprendizagem proporcionam ao estudante uma diversidade de ferramentas de comunicação e experiências desafiadoras, mais elaboradas e em redes colaborativas.

A atuação do professor, nesse contexto, deve superar uma visão reducionista das tecnologias digitais numa perspectiva meramente técnica, e centrar-se no acompanhamento e na gestão das aprendizagens, que se traduzem no incitamento às trocas de saberes, na mediação relacional e simbólica, na condução personalizada pelas rotas de aprendizagem, constituindo uma relação dialógica que leva em consideração as diferentes formas de aprender dos alunos (LEVY, 1999).

A modernização dos processos educativos, concebidos em um projeto de sustentabilidade humana, prevê o suporte do Estado para a efetivação de suas ações, abrangendo tanto a aquisição de computadores de última geração para estudantes e professores, quanto o apoio formativo para a otimização de seu uso.

Consolida-se assim, a educação com a visão da integralidade humana a qual prenuncia a gestão democrática, o planejamento e a construção coletiva como exercício fundamental, para que os profissionais e estudantes sejam favorecidos no desenvolvimento de práticas pedagógicas que ultrapassem o simples diálogo entre os saberes, provocando uma nova práxis do trabalho educativo e da reorganização dos processos de aprendizagens.

Outros fatores agregam-se a esse processo de construção da educação, entre eles a intersetorialidade e a participação estudantil. O entendimento de intersetorialidade surge pelo fato de a educação ser um compromisso de todos – governo, sociedade civil e comunidades pertencentes à ampla rede de instituições que circundam a escola. Portanto, requer ações coletivas e organizadas em função das aprendizagens e do reconhecimento da escola como espaço de referência da ação social e da construção de territórios educativos.

Já a participação estudantil diz respeito à importância democrática de garantir o direito dos estudantes de serem partícipes do processo educativo e da vida da comunidade. As deliberações da escola devem contar com a participação de seus estudantes, que são os sujeitos para os quais a escola organiza suas ações.

Como já enunciado, o entendimento de educação integral não se pode resumir a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola. Apesar de esse fator ser importante para a melhoria na qualidade da educação, não é só isso que dará conta de tal papel.

Associados à proposta de ampliação de tempo, visamos, ainda, à ressignificação e ampliação de espaços e tempos escolares, de modo a oportunizar a aprendizagem do cidadão em suas múltiplas dimensões e na perspectiva da sustentabilidade humana, da cidadania, dos direitos humanos e do respeito à diversidade.

Verificando-se os aspectos legais que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seus artigos 34 e 87 prevê o aumento progressivo da jornada escolar para a jornada em tempo integral, conforme segue:

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

2º parágrafo: O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. [...]

Art. 87, § 5º – Serão conjugados todos os esforços, objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Nesta mesma linha, temos, ainda, a recomendação do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, artigos 21 e 22, que apontam para a necessidade de educação integral e a Lei Orgânica do Distrito Federal, em seu artigo 221.

Somado a isso há o Decreto nº 33.329, de 10/11/2011, que regulamenta a Lei Federal nº 4.601, de 14 de julho de 2011, instituindo o Plano pela Superação da Extrema Pobreza, DF sem Miséria, que, em seu art. 43, apresenta a necessidade de implantação progressiva da educação integral nas regiões de vulnerabilidade social.

Só faz sentido pensarmos na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral em que a perspectiva de que o horário expandido

represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. Mais que isso, é preciso que tal ação possa tornar a progressão do estudante no sistema de ensino exitosa.

Requer um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo; qualitativo porque essas horas não devem ser apenas suplementares, mas entendidas como todo o período escolar, uma oportunidade em que os conteúdos propostos devem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de aprendizagem e ensino.

Assim, essa concepção de educação integral para a SEDF, do ponto de vista da sua qualidade e, paulatinamente, de sua quantidade, deve ser referência em que as ações, em todas as instâncias e em todos os espaços educativos, sejam orientadoras do sistema.

2.1. Missão e Objetivos Institucionais

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal tem como missão:

- Proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes.

O cumprimento dessa missão requer a concretização dos seguintes objetivos institucionais da rede pública de ensino:

- Combater o analfabetismo, o abandono, a retenção, a evasão escolar e a distorção idade-série;
- Implementar a gestão democrática;

- Ampliar o atendimento em educação integral nas escolas da rede pública de ensino do DF;
- Assegurar a formação integral na perspectiva da cidadania, diversidade e sustentabilidade humana;
- Propiciar a prática dialógica entre os diversos segmentos da comunidade escolar e da sociedade civil;
- Assegurar processos participativos e democráticos que contribuam para a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, valorizando a diversidade;
- Assegurar aos sujeitos educativos o acesso às novas tecnologias como instrumentos de mediação da construção da aprendizagem.

3. SUJEITOS DO PROCESSO EDUCATIVO

Entendemos que a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do processo educativo. Entretanto, não é um universo separado do conjunto da sociedade, mas mantém particularidades históricas, sociais, culturais que a diferenciam de outras instituições. A educação não se dá apenas na escola, mas é importante destacar que nela ações sistematizadas de aprendizagens e de ensino têm centralidade, pela natureza de seus objetivos. A escola é um ambiente essencialmente educativo.

Mesmo reconhecendo a amplitude do trabalho educativo e da importância dos tantos sujeitos nele envolvidos, destacamos o professor, o estudante e o conjunto da comunidade educativa como centrais no processo pelo envolvimento direto para concretizar os objetivos destacados para a escola.

3.1. Profissionais da Educação

Gradativamente, o espaço escolar vai sofrendo as transformações necessárias à sua constituição como espaço verdadeiramente educativo,

democrático e de exercício de cidadania. Espaço, portanto, que rompe com as amarras socioculturais que, historicamente, segregam seus diversos atores, de acordo com as atribuições de seus cargos, perpetuando a lógica colonialista de supervalorização do trabalho intelectual em detrimento do operacional (FREITAS, 2007).

Na perspectiva de desconstrução dessa lógica, há necessidade de repensar a organização do trabalho pedagógico e dos espaços e tempos da construção do conhecimento, transcendendo a formalização do currículo na sala de aula.

Esse é um aspecto relevante para uma nova configuração do espaço educativo em que a atuação dos profissionais materializa o princípio freireano da corporificação das palavras pelo exemplo, ou seja, a escola é *locus* em que a efetividade do ato educativo reside principalmente nas ações empreendidas, mais que nos discursos e nas teorias (FREIRE, 2003).

Em uma acepção mais ampla, a educação acontece em todos os campos da escola e em seu entorno e é protagonizada por todos aqueles que, intencionalmente, transformam sua rotina de trabalho em ação educativa.

Sob essa ótica, são considerados profissionais da educação todos os servidores envolvidos direta ou indiretamente nos processos educativos e de gestão da escola, independentemente de suas frentes de atuação. Os profissionais da educação são sujeitos fundamentais da ação educativa e, por isso, devem assumir o compromisso com a formação integral do estudante.

As relações estabelecidas entre os profissionais da educação e a comunidade, os estudantes e seus pares são determinantes para atingir os objetivos expressos no Projeto Político-Pedagógico da escola. Para tanto, é necessário repensar sempre a prática, que deve ser pautada por estudos continuados e pela autoavaliação, compreendendo a incompletude essencial que os constitui como seres humanos, percebendo-se como sujeitos transformadores, críticos, criativos e éticos.

É necessário, pois, considerando as determinações geradas pela diversidade de contextos de atuação, avançar na proposta de fortalecimento das carreiras da educação, evidenciando uma formação inicial e continuada de

qualidade, de acordo com as novas demandas sociais e a valorização dos profissionais.

O desafio está em proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento do senso de pertencimento ao meio educacional, de modo que todos os profissionais da educação sintam-se igualmente competentes e comprometidos com as aprendizagens dos estudantes, motivados e valorizados socialmente.

3.2. Estudante

Na concepção de formação integral do ser humano que se propõe neste Projeto Político-Pedagógico, é preciso compreender a necessidade de oportunizar ao estudante ser autor de sua história, sujeito de direitos e deveres para que assuma uma postura responsável, ética, autônoma e solidária.

Para que o estudante compreenda seu papel, deve ser despertado seu desejo e curiosidade de aprender e manifestar uma atitude sociável de respeito aos outros. Deve ser capaz de realizar escolhas que tenham em conta a defesa da saúde, da qualidade de vida, da não violência e a preservação ambiental.

Nesse sentido, a formação deve caminhar para que os sujeitos tenham a capacidade de atuar com ética; possam conviver em sociedade e desenvolvam e sua capacidade de se autocompreender e compreender o mundo em que vivem, para nele agir como promotores da justiça social e ambiental.

Além disso, há que se pensar no desenvolvimento inclusivo, segundo o qual a ruptura com algumas representações sociais, fomentadoras da discriminação e do preconceito; o exercício da alteridade e da resiliência, acompanham transversalmente o processo de escolarização.

Em uma escola para todas e todos, as experiências acumuladas pelos estudantes, em seus contextos sócio-históricos, devem ser consideradas, de modo a promover a significação da aprendizagem e o protagonismo individual e coletivo das forças que advém dos espaços além-muro, potencializando-as para a promoção e exercício da cidadania plena.

A efetiva participação das crianças e jovens nas instâncias gestoras da escola também se configura como instrumento de exercício democrático e cidadão. Materializado na figura do grêmio estudantil, o fórum apropriado para o protagonismo de crianças e jovens alia-se ao contexto da sala de aula, com vistas ao desenvolvimento político e social daqueles que serão as futuras lideranças do país.

As interfaces diversas entre educação, cultura, lazer, ciência e tecnologia deverão abarcar o universo escolar de modo a propiciar aos estudantes ambientes ótimos de aprendizagem, nos quais o respeito ao outro diferente de si, o senso de proteção às demais espécies, a convivência pacífica com a diversidade e, sobretudo, a autoestima são aprendidos e ensinados mediados pela corporeidade do exemplo.

3.3. Comunidade Escolar

A participação da comunidade escolar, no contexto da gestão democrática, diz respeito à corresponsabilidade pela gestão, pelas atividades pedagógicas e pelas aprendizagens dos estudantes e de todos os envolvidos no trabalho da escola de forma mais direta.

Consideramos que a comunidade escolar abrange o grupo das famílias e responsáveis pelos estudantes, professores, especialistas, servidores, pedagogos, gestores e os próprios estudantes. A comunidade escolar funciona como um sujeito coletivo.

É preciso que se fortaleça a ideia de que a escola, como espaço público, é de responsabilidade de todos e todas, devendo ser também espaço de mobilização em torno das ações que ali se desenvolvem, para que seja possível consolidar uma cultura, como a proposta por Mello & Silva (1993), quando destacam que:

- a percepção de que a escola pertence à comunidade – professores, diretores, estudantes e seus responsáveis – deve ser evidenciada;

- o interesse do público e do coletivo deve predominar sobre os interesses corporativos e clientelistas;
- os sujeitos participantes da comunidade escolar devem ter suas aprendizagens asseguradas;
- só a comunidade organizada poderá acompanhar e fiscalizar o trabalho escolar, cooperar para que a escola produza os resultados planejados e esperados.

Entendemos que a escola deve propiciar o desenvolvimento dessa cultura de participação da comunidade por meio de uma aproximação que supere a lógica de se integrar à escola apenas para receber os resultados numéricos das aprendizagens dos estudantes e busque tornar todos e todas parceiros dos processos decisórios da ação educativa na escola.

4. O Território como Espaço-Tempo de Educação e Ação

A discussão sobre território é fundamental para a implantação e o desenvolvimento de políticas e ações, sobretudo para a proposta educativa na perspectiva da cidadania, da inclusão, da formação integral e da sustentabilidade humana.

Nessa linha de raciocínio, território não é o palco onde acontece o enredo da vida. No território desenvolvem-se as relações sociais, inclusive no sentido de alterá-lo. As relações sociais – educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc. – compõem as dimensões territoriais. Por quê? Porque essas relações são interativas, complementares e não existem fora do território.

O território é, ao mesmo tempo, espaço geográfico e político, onde os sujeitos executam projetos de vida e organizam-se mediante as relações de classe. Enquanto a especulação urbana organiza o seu território homogeneamente para o lucro, dando ênfase a esta dimensão territorial, as classes populares organizam o território heterogeneamente para realização de sua existência, envolvendo todas as dimensões territoriais (BARROSO, 2011).

Políticas produzidas pelo e para o sistema de ensino devem ser cuidadosas em relação ao território, pois

o território não é um dado neutro nem um ator passivo. [...] tem um papel ativo na formação da consciência. [...] não apenas revela o transcurso da história como indica a seus atores o modo de nele intervir de maneira consciente (SANTOS, 2000, p. 80).

É um grande desafio compreender e articular as ações da escola a partir dessa concepção de território. A ação de cada escola desenrola-se nas relações com as outras dimensões do território onde se localiza.

O território abriga conflitos, liberdades, dominações, resistências, práticas solidárias. As relações sociais, por sua variedade, criam tipos de territórios. A territorialidade é o conjunto de práticas e expressões do sujeito na relação com o seu meio. É no cotidiano que a territorialidade é tecida e engendrada.

No meio urbano, o cidadão mora em um lugar, trabalha em outro distante, desloca-se por longos e cansativos trechos, pouco desfruta de lazer onde reside. Afinal, quanto tempo passa um cidadão no local onde reside nos dias de hoje? A lógica é fragmentada e leva a uma territorialidade menos intensa, situação diversa do meio rural.

O Estado não tem contribuído, de forma exemplar, para mudar esta lógica. Mas há uma instituição que marca presença em quase todos os territórios: a escola pública. Cabe a ela, no cumprimento de sua função social, buscar conhecer, intervir e alterar o território no sentido de torná-lo cada vez mais humanizado.

Por isso, a “Escola do Lugar” é importante e indispensável. Como diz Brandão, é um símbolo para o “estatuto de reconhecida civilidade” que orgulha os moradores de um território.

Vencer esse desafio e planejar em função da territorialidade abre espaço para a transformação do quadro social mais amplo porque promove a intersetorialidade. Uma intersetorialidade que se efetive por um conjunto

sistemático, planejado e contínuo de políticas e ações entre sociedade civil organizada, movimentos sociais e sindicais, instituições públicas, setores governamentais.

Assim, a SEDF avalia que os denominados Territórios de Vulnerabilidade Social (TEVS) necessitam de políticas intersetoriais realmente eficientes, eficazes e democráticas, até porque devem considerar seus moradores como sujeitos e não como tributários.

Atualmente, os TEVS foram definidos em relatório apresentado para a Política Nacional de Assistência Social em 2004, e ainda vigora. O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (DIEESE), em pesquisa patrocinada pela SEDEST, elaborou uma série de critérios para conceituar os Territórios e seus residentes. Os TEVS são áreas onde o conjunto de pessoas que ali reside apresenta, ao menos, uma das características abaixo:

- I. Famílias que residem em domicílio com serviços de infraestrutura inadequados. Conforme definição do IBGE: são domicílios particulares permanentes, com abastecimento de água proveniente de poço, nascente ou outra forma, sem banheiro e sanitário ou com escoadouro ligado a fossa rudimentar, vala, rio, lago, mar ou outra forma; lixo queimado, enterrado ou jogado em terreno baldio ou logradouro, em rio, lago ou mar ou outro destino e mais de dois moradores por dormitório.
- II. Família com renda *per capita* inferior a um quarto de salário mínimo.
- III. Família com renda *per capita* inferior a meio salário mínimo, com pessoas de zero a 14 anos e responsável com menos de quatro anos de estudo.
- IV. Família na qual há uma mulher chefe, sem cônjuge, analfabeta e com filhos menores de 15 anos.
- V. Família na qual há uma pessoa com 16 anos ou mais desocupada (procurando trabalho) e com quatro ou menos anos de estudo.
- VI. Família na qual há uma pessoa entre 10 e 15 anos que trabalhe.

- VII. Família na qual há uma pessoa entre quatro e 14 anos de idade que não estude.
- VIII. Família com renda *per capita* inferior a meio salário mínimo e com pessoas de 60 anos ou mais.
- IX. Família com renda *per capita* inferior a meio salário mínimo e com uma pessoa com deficiência.

ÍNDICE DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO DF POR RA

Região Administrativa	Índice de Vulnerabilidade Social (%)	Região Administrativa	Índice de Vulnerabilidade Social (%)
Brasília	43,3	Recanto das Emas	54,4
Brazlândia	48,6	Riacho Fundo I	45,4
Candangolândia	36,4	Riacho Fundo II	44,3
Ceilândia	55,1	Samambaia	51,4
Estrutural	60,1	Santa Maria	48,6
Gama	48,3	São Sebastião	52,6
Guará	44,2	Sobradinho I	46,8
Itapoã	62,0	Sobradinho II	48,2

Fonte: DIEESE (2011)

TERRITÓRIOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO DF

TERRITÓRIOS	ÍNDICE DE VULNERABILIDADE SOCIAL (%)
Ceilândia - Chácara	74,2
Itapoã – Fazendinha	72,1
Ceilândia – QNM	65,7
Brasília – Varjão	64,7
Planaltina – Buritis	63,9
Estrutural	60,1
Samambaia – Norte Ímpar	59,6
Itapoã I e II	59,4
Itapoã – Condomínios	58,7
Brasília – Vila Telebrasília	58,5
São Sebastião – Residencial Oeste	57,6
Brazlândia – Setor Tradicional	56,5
Ceilândia – Setor O	55,9
Planaltina – Arapoanga	55,6
Recanto das Emas – Final até 5	55,1
Taguatinga – Areal	54,7
Santa Maria – Quadras acima de 10	54,1
Brazlândia – Vila São José	54,0
Santa Maria – Condomínio Porto Rico	53,7
Samambaia – Sul Ímpar	53,3
Ceilândia – QNP	53,3
São Sebastião	53,2
Planaltina – Condomínio Estância Mestre D’Armas	53,0
Recanto das Emas – Final 6 ou mais	52,9
Planaltina – Setor Tradicional	52,8
São Sebastião – Residencial Bosque	52,8
Paranoá	52,6
São Sebastião – São José	52,5
Brazlândia – Setor Veredas	52,1
Gama – Setor Central	51,8
Planaltina – Jardim Roriz	51,4
Gama – Oeste	51,2
Samambaia – Sul Par	50,6

Fonte: DIEESE (2011)

Diante dessa realidade socioeconômica, nossas políticas e ações carecem de estudo sobre esses dados no sentido de encontrar, junto às comunidades dos TEVs, soluções para seus problemas. As políticas ações

educativas devem mobilizar os diversos setores do governo e da sociedade civil em busca de outros e possíveis caminhos, além de resgatar a ideia da territorialização: a educação ultrapassa as fronteiras da escola e articula espaços, servindo de referencial transformador da vida dos grupos sociais do território em que se situa.

A complexidade e disparidades da nossa rede pública acabam por gerar uma subdivisão dentro do universo das unidades escolares, as chamadas escolas da periferia. São as unidades fixadas nos bairros, setores, áreas distantes do centro ou dos círculos residenciais mais valorizados – geralmente nos TEVS - acomodando geralmente a população pobre. Em alguns países como França e Portugal, foram implementadas políticas educativas diferenciadas para estas zonas ou territórios.

Diante das disparidades que infringem o DF, é importante lançar essa ideia para uma avaliação compromissada, projetada e avaliada por todos os cidadãos que pensam o Distrito na indissociabilidade entre o presente e o futuro, sem esquecer as lições do passado.

A ideia de pensar a escola em seu território embasa-se no princípio de que as unidades escolares têm necessidades comuns, mas também possuem condições díspares e desiguais em termos de infraestrutura, experiência dos docentes, quantidade de estudantes por turma, estigmatização de certos grupos sociais, participação das famílias, vulnerabilidade à violência, necessidade de proteção social, entre outros fatores.

Ressalte-se que uma escola renovada necessariamente precisa inverter a organização, as relações e a lógica de uma escolarização marcada pela evasão, abandono, retenção, aos “mínimos escolares”.

O território escolar cresce e amplia-se para o território educativo, porque a escola não pode ser vista como um obstáculo, mas como um recurso para transformação social. Nossa perspectiva é de pensar os TEVS como espaços de vida, a geografia onde se desdobram a existência humana. Uma escola renovada pode contribuir para a emergência de uma nova territorialidade, mais justa, solidária, alegre, amorosa.

5. Desafios e Perspectivas para a Educação no Distrito Federal

No contexto das transformações impostas pelo mundo atual, no que tange à modernização, à globalização, às novas tecnologias, às mudanças nas relações sociais, cabe questionar: o que significa, para as unidades escolares, ensinar e aprender? Qual o papel da educação na atualidade? Quais os desafios e perspectivas a serem enfrentados?

Essas são questões iniciais que se impõem diante do desafio de promover uma educação que exige para além do movimento, do desejo e da necessidade de aprender e transformar, uma postura ética, solidária, política e inclusiva.

Requer, também, que as relações humanas e sociais busquem novas formas de se constituírem, assim como a própria relação com o conhecimento precisa ser revisada diante das transformações que o mundo vem presenciando.

Dessa forma, destacam-se as palavras de Castiglioni (2011) sobre a necessidade de intervir no processo educativo diante das transformações, pois

[...] ignorar essas transformações que o mundo, em geral, a sociedade brasileira e a escola, em particular, têm vivenciado e, ainda, não refletir sobre elas nem procurar intervir nesses processos podem ser graves erros pedagógicos e de gestão e entraves reais ao avanço da escola e do processo de ensino-aprendizagem por ela desenvolvido (p. 3).

A educação brasileira tem obtido avanços significativos nas últimas décadas: o acesso ao ensino fundamental como um fato praticamente consumado, as políticas de educação inclusiva, a redução da taxa de analfabetismo e a democratização da gestão da escola.

Os indicadores da educação, entretanto, mostram que há muito por ser construído e reestruturado. Segundo o Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos (UNESCO, 2011), a taxa de repetência média para todas as séries do ensino fundamental na América Latina é de 4,4%. No Brasil, a taxa corresponde a 18,7%, a maior de todos os países da região. No Distrito

Federal a taxa é de 18,12%, excluindo-se os 13,3% dos estudantes que são aprovados parcialmente, tendo que realizar dependência de disciplinas no ano subsequente.

Evidenciam-se, ainda, alguns desafios a serem enfrentados: ampliar a média de escolarização, combater as desigualdades de gênero, reduzir o índice de 32% de brasileiros, entre 15 e 64 anos de idade, concentrados na condição de analfabetos funcionais, sendo que 7% são analfabetos absolutos, segundo o Indicador de Alfabetização Funcional (INAF) ² de 2009.

No contexto dos desafios e perspectivas para a educação pública no Distrito Federal é necessário compreender que pensar em políticas e ações para a rede pública de ensino do DF requer análise a partir dos dados da realidade existente. Servem de referência ao planejamento das ações os dados apresentados pelo Censo Escolar³ 2011, dos quais destacamos os seguintes:

NÚMERO DE UNIDADES ESCOLARES POR CRE

CRE	NÚMERO DE ESCOLAS		
	URBANA	RURAL	TOTAL
Brazlândia	17	12	29
Ceilândia	88	-	88
Gama	43	7	50
Guará	25	-	25
Núcleo Bandeirante	30	3	33
Paranoá	17	13	30
Planaltina	42	23	65
Plano Piloto Piloto/Cruzeiro	105	-	105
Recanto das Emas	24	-	24
Samambaia	39	-	39
Santa Maria	25	-	25
São Sebastião	19	4	23
Sobradinho	35	11	46
Taguatinga	61	4	65
Escolas Técnicas	4	-	4
Novos CEI	4	-	4
TOTAL	578	77	655

² Índice utilizado nas pesquisas sobre alfabetismo realizadas pelo IBOPE em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro, responsável pela atuação social do IBOPE, e pela ONG Ação Educativa. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.04.00.00&ver=por>.

³ Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/?page_id=1976>.

EDUCAÇÃO INFANTIL
NÚMERO DE TURMAS E MATRÍCULAS EM 23/03/2011
TOTAL DF

TURNO		CRECHE				PRÉ-ESCOLA			TU	TOTAL
		Berçário	Maternal	Maternal II	Total	1º período	2º período	Total		
Matutino	T	2	4	20	26	259	412	671		697
	M	45	77	304	426	5516	9765	15281		15707
Vespertino	T	3	1	20	24	305	420	725		749
	M	45	33	351	429	6788	10471	17259		17688
Integral	T	2	12	17	31		2	2		33
	M	42	323	340	705	8	38	46		751
Total	T	7	17	57	81	564	834	1398		1479
	M	132	433	995	1560	12312	20274	32586		34146

Fonte: Censo Escolar 2011

ENSINO FUNDAMENTAL – 8 E 9 ANOS
NÚMERO DE TURMAS E MATRÍCULAS POR TURNO E SÉRIE/ANO DE
ESCOLARIZAÇÃO EM 23/03/2011
TOTAL DF

TURNO	T/M	1º Ano	2º Ano/ 1ª Série	3º Ano/ 2ª Série	4º Ano/ 3ª Série	5º Ano/ 4ª Série	Séries Iniciais	6º Ano/ 5ª Série	7º Ano/ 6ª Série	8º Ano/ 7ª Série	9º Ano/ 8ª Série	Séries Finais	Multise- riada	TOTAL
Matutino	T	640	648	776	656	649	3369	687	403	712	524	2326	22	5717
	M	14106	15196	18912	18252	18570	85036	20120	15636	19087	19235	74078		159114
Vespertino	T	638	667	777	642	608	3332	771	603	358	283	2015	3	5350
	M	15137	16430	19558	17941	17149	86215	23456	22155	13379	10194	69184		155399
Integral	T	3	3	3	1	5	15	7	9	4	2	22		37
	M	65	85	85	33	89	357	147	259	80	56	542		899
Total	T	1281	1318	1556	1299	1262	6716	1465	1015	1074	809	4363	25	11104
	M	29308	31711	38555	36226	35808	171608	43723	38050	32546	29485	143804		315412

Fonte: Censo Escolar (2011)

ENSINO MÉDIO
NÚMERO DE TURMAS E MATRÍCULAS POR TURNO E SÉRIE/ANO DE
ESCOLARIZAÇÃO EM 23/03/2011 - TOTAL DF

TURNO		Ensino Médio				TOTAL
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	Correção de Fluxo	
Matutino	TURMAS	355	462	364	16	1197
	MATRÍCULAS	14092	17593	13651	600	45936
Vespertino	TURMAS	526	96	43	18	683
	MATRÍCULAS	20188	3485	1360	576	25609
Noturno	TURMAS	101	88	96	3	288
	MATRÍCULAS	4233	3368	3535	83	11219
Integral	TURMAS	5	4	3	0	12
	MATRÍCULAS	199	133	107	0	439
Total	TURMAS	987	650	506	37	2180
	MATRÍCULAS	38712	24579	18.653	1259	83203

MATRÍCULAS DA EJA DO 2º SEMESTRE DE 2011
POR SEGMENTO, TURNO E CRE

TURNO	Turma/ Matrícula	ENSINO FUNDAMENTAL										ENSINO MÉDIO				TOTAL
		1º Segmento					2º Segmento					3º Segmento				
		1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa	Total	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa	Total	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	Total	
Matutino	Turma	6	4	7	5	22	9	9	9	7	34	7	7	6	20	76
	Matrícula	41	37	71	52	201	278	290	298	180	1046	377	266	243	886	2133
Vespertino	Turma	8	6	6	7	27	14	13	15	13	55	12	10	10	32	114
	Matrícula	71	58	71	98	298	664	543	612	474	2293	634	345	236	1215	3806
Integral	Turma	65	58	62	62	247	111	112	122	130	475	177	147	146	470	1192
	Matrícula	1622	1377	1723	1905	6627	5394	5164	5707	5712	21977	9697	7133	6458	23288	51892
Total	Turma	79	68	75	74	296	134	134	146	150	564	196	164	162	522	1382
	Matrícula	1734	1472	1865	2055	7126	6336	5997	6617	6366	25316	10708	7744	6937	25389	57831

Fonte: Censo Escolar (2011)

NÚMERO DE ESCOLAS RURAIS, TURMAS E ESTUDANTES POR CRE

CRE	NÚMEROS		
	ESCOLAS	TURMAS	ESTUDANTES
Brazlândia	12	190	4.849
Gama	7	88	2.155
Núcleo Bandeirante	3	24	586
Paranoá	13	139	3.294
Planaltina	23	185	3.936
São Sebastião	4	40	903
Sobradinho	11	119	2.550
Taguatinga	4	23	506
TOTAL	77	808	18.779

As CRE de Ceilândia, Guará, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia e Santa Maria, não possuem escolas rurais.

Análise dos Dados Estruturais e Pedagógicos, desafios, projeções e perspectivas para o Sistema Público de Ensino do Distrito Federal

Ao fazer uma análise dos dados, podemos compreender a estrutura da rede pública de ensino do DF e perceber melhor a organização estrutural, a distribuição dos estudantes de acordo com as etapas modalidades, a organização das unidades escolares em torno de Coordenações Regionais de Ensino (CRE). Contudo, ao detalhar cuidadosamente os dados oriundos do censo escolar de 2011, e realizar o cruzamento desses com outras estatísticas disponíveis (IBGE, INEP, MEC, SAEB), conseguimos compreender melhor os desafios, disparidades e perspectivas a serem enfrentados por meio de políticas públicas consistentes e duradouras que serão detalhadas no capítulo a seguir.

Desafio 1: Ampliação do acesso às Creches

Atualmente, segundo os próprios dados do Censo Escolar 2011 da SEDF, o atendimento a crianças em creches (0 a 3 anos) no período informado foi de apenas 1560 estudantes. Contudo, quando comparamos esses dados com os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar, percebemos grande disparidade entre a capacidade atual de atendimento e a população com idade escolar para esta etapa

População em Idade Escolar	0 a 3 anos
Distrito Federal (2010)	149.876
Região Centro-oeste (2010)	841.050
Brasil (2010)	10.925.893

Fonte: IBGE

Desafio 02 – Universalização do atendimento em pré-escola (1º e 2º Períodos).

Ao refletir a respeito dos dados de atendimento de crianças em turmas de pré-escola (1º e 2º Períodos) não podemos negar que os esforços empreendidos da última década conseguiram ampliar o acesso de estudantes em idade pré-escolar, contudo, ao compararmos os dados internos da SEDF às pesquisas realizadas pelo IBGE, percebemos mais um grande desafio para o Sistema de Ensino do Distrito Federal.

De acordo com os dados expostos na tabela 02, atualmente a rede pública de Ensino do DF atende em turmas de pré-escola 34.146 estudantes. No entanto, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresenta como público com idade escolar entre 4 e 6 anos o seguinte quantitativo:

População em Idade Escolar	4 a 6 anos
Distrito Federal (2010)	118.018

Se entendermos que a faixa de 4 a 6 anos compreende o 1º e o 2º períodos da Educação infantil e o 1º ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), teremos, segundo o Censo Escolar (2011), o total de 61.894 estudantes matriculados. Comparando com os dados do IBGE (2010) verificamos uma disparidade de 56.124 crianças em idade escolar para matrícula na pré-escola ou no 1º ano do BIA.

Desafio 03 – Ampliar a oferta de Ensino Médio Regular Noturno

A análise estatística das informações referentes a matrículas iniciais no Ensino Médio Regular Noturno aponta para a necessidade de construção de políticas públicas de ampliação da oferta do ensino médio regular noturno, já que conforme dados presentes na Tabela 04, das 83.203 matrículas no EM regular, apenas 11.219 são para o turno noturno, ou seja, 13,48%. Quando comparamos com a média da região Centro-Oeste e do Brasil, compreendemos melhor esse desafio:

Alunos no turno noturno (%)	Ensino Médio
Distrito Federal (2010)	13,48%
Região Centro-oeste (2010)	30,10%
Brasil (2010)	34,70%
Fonte: MEC/INEP	

Desafio 04 – Declarar o Distrito Federal território alfabetizado.

Ao analisarmos a taxa de analfabetismo no Distrito Federal, a partir dos *Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010*, estes divulgados pelo IBGE em 16 de novembro de 2011, podemos perceber que estamos abaixo da média nacional (9,6%). O índice de analfabetismo no Distrito Federal é de 3,5%, o que corresponde a 68.114 pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever.

Nesse sentido, é necessária a construção de políticas públicas intersetoriais eficazes na busca por assegurar o direito à educação dessas pessoas jovens, adultas e idosas que ainda não estão alfabetizadas.

Pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever - 2010		
	Total	Taxa
Brasil	13.933.173	9,6%
Distrito Federal	68.114	3,5%

Fonte: Indicadores sociais municipais - Censo Demográfico 2010

Desafio 05 – Enfrentar a evasão, repetência e Distorção Idade-Série nos Ensinos Fundamental e Médio.

Antes de analisarmos os dados referentes à evasão, repetência e distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio relativos à rede pública de ensino do DF, cabe pontuar que o DF tem obtido no SAEB resultados acima da média do Brasil e da região Centro Oeste, conforme podemos observar na tabela abaixo:

	4º/5º EF Port.	4º/5º EF Mat.	8º/9º EF Port.	8º/9º EF Mat.	3º EM - Port	3º EM – Mat.
D.F (2009)	52,80%	52,10%	34,70%	22,60%	38,40%	17,70%
Centro-oeste (2009)	40,20%	36,20%	27,80%	15,60%	29,50%	10,40%
Brasil (2009)	34,20%	32,60%	26,30%	14,80%	28,90%	11,00%

Fonte: SAEB/INEP

Contudo, ao comparar os dados das avaliações externas (neste caso o SAEB/MEC) com os dados oriundos do Censo Escolar de 2011, percebemos que as taxas de repetência, abandono e aprovação parcial ainda são elevadas, em alguns casos superando a média nacional.

Ensino Fundamental – Anos Finais

Movimentação		6º / 5ª		7º / 6ª		8º / 7ª		9º / 8ª	
Matrícula Inicial		43.069		35.340		29.325		26.856	
Transferidos		5.570		4.036		3.135		2.830	
Admitidos		4.516		3.429		2.606		2.269	
Óbito		5		9		10		7	
Matr. Final	Aprovados s/dep.	25.372	60,72%	35.340	63,30%	18.731	64,84%	21.247	80,50%
	Aprovados c/dep.	5.986	14,33%	4.036	16,69%	5.392	18,67%	-	0,00%
	Reprovados	9.062	21,69%	3.429	17,64%	4.178	14,46%	4.508	17,08%
	Abandono	1.367	3,27%	9	2,37%	585	2,03%	638	2,42%
	Total	41.787	100,00%	35.340	100,00%	28.886	100,00%	26.393	100,00%

Movimentação		Total Geral					
		Diurno		Noturno		Total	
Matrícula Inicial		134.492		98		134.590	
Transferidos		15.553		18		15.571	
Admitidos		12.803		17		12.820	
Óbito		31		-		31	
Matr. Final	Aprovados sem dep.	87.321	66,30%	22	22,68%	87.343	66,26%
	Aprovados com dep.	17.172	13,04%	4	4,12%	17.176	13,03%
	Reprovados	23.854	18,11%	24	24,74%	23.878	18,12%
	Abandono	3.365	2,55%	47	48,45%	3.412	2,59%
	Total	131.712	100,00%	97	100,00%	131.809	100,00%

Ensino Médio

Movimentação		1º		2º		3º		Correção de Fluxo	
Matrícula Inicial		38.119		23.755		17.779		4.791	
Transferidos		6.676		3.610		2.589		532	
Admitidos		3.843		2.409		1.750		241	
Óbito		10		5		4		-	
Matr. Final	Aprovados s/dep.	13.769	39,03%	11.663	51,72%	13.458	79,46%	2.373	52,73%
	Aprovados c/dep.	7.081	20,07%	5.173	22,94%	-	0,00%	-	0,00%
	Reprovados	9.636	27,32%	3.893	17,26%	1.352	13,89%	466	10,36%
	Abandono	4.790	13,58%	1.820	8,07%	1.126	6,65%	887	19,71%
	Total	35.276	100,00%	22.549	100,00%	12.936	100,00%	4.500	82,80%

Movimentação		Total Geral					
		Diurno		Noturno		Total	
Matrícula Inicial		71.648		12.796		84.444	
Transferidos		10.693		2.714		13.407	
Admitidos		5.706		2.537		8.243	
Óbito		16		3		19	
Matr. Final	Aprovados sem dep.	35.693	53,58%	5.570	44,15%	41.263	52,06%
	Aprovados com dep.	11.119	16,68%	1.135	9,00%	12.254	15,46%
	Reprovados	14.061	21,10%	2.286	18,12%	16.347	20,62%
	Abandono	5.056	7,59%	3.567	28,27%	8.623	10,88%
	Total	66.645	98,93%	12.616	99,54%	79.261	99,02%

Taxa de Abandono: a análise estatística a respeito de evasão no DF aponta para uma média de 2.55% no Ensino Fundamental e de 10.88% no Ensino Médio segundo dados do Censo Escolar 2011.

Taxa de Repetência: os dados referentes à repetência apontam para a necessidade de construir estratégias e políticas que busquem a redução das taxas de reprovação média no Sistema Público de Ensino do DF, uma vez que a repetência média nos anos finais do Ensino Fundamental Anos Finais é de 18,12% e de 20,62% no Ensino Médio. É importante ressaltar que a taxa média de repetência contribui para a problemática da distorção idade-série.

Aprovação Parcial: Além das questões relacionadas ao abandono e a reprovação, o fluxo escolar dos estudantes também é influenciado pela Aprovação Parcial, que atualmente gira em torno de 13.03% no Ensino Fundamental e de 16.46% no Ensino Médio.

Distorção Idade-Série: Os dados relativos à distorção idade/série no Ensino Fundamental apontam para a existência de 69.842 estudantes em situação de distorção. Outro dado relevante relacionado a essa problemática mostra-nos o problema de fluxo no Ensino Médio. No ano letivo de 2011, segundo o Censo Escolar, 38.119 estudantes matricularam-se no 1º ano dessa modalidade. Já no 3º ano do EM, houve apenas 17.779 matrículas.

Por fim, acreditamos que os desafios serão superados, e as perspectivas concretizadas por meio de Políticas Públicas e ações

comprometidas com a construção de uma educação pública com qualidade social para todo o conjunto da população do Distrito Federal.

6. PROPOSTAS E AÇÕES

Este Projeto Político-Pedagógico é uma ferramenta de planejamento, orientação e construção de diretrizes da rede pública de ensino do DF e, como tal, requer que as políticas e ações propostas sejam referência para o trabalho a ser desenvolvido em todas as instâncias. Devido a sua dinamicidade, requer uma avaliação/reestruturação a partir de novas ações que devem ser implantadas a partir dos estudos e discussões.

Pensar em propostas e ações para a rede pública de ensino do DF requer entender que, como afirma Canário (2005), não é possível adivinhar ou prever o que o futuro reserva para a escola. Tal incerteza nos obriga a agir estrategicamente hoje, para que o devir seja resultado de trabalho e escolhas e não (in)consequência das vicissitudes.

A escola ergueu-se sob o pressuposto de transformar crianças e jovens em estudantes. A escola que queremos adota outro procedimento: contribuir para transformação de estudantes em sujeitos de direitos. Para tanto, a SEDF, estrategicamente, não postula a lógica das reformas, tão em voga desde os anos 1990, mas propõe, para a rede, a lógica das inovações. Qual a diferença?

Partimos do fato de que as mudanças em larga escala não produziram resultados totalmente favoráveis para as populações que frequentam as escolas públicas. Reconhecemos que o acesso foi ampliado, mas admitimos que a qualidade social almejada ainda precisa ser alcançada democraticamente, ou seja, para todos.

Então, se as reformas não tiveram sucesso quanto ao escopo das transformações sociais, as inovações parecem ser a via que poderemos trilhar para realizar mudanças reais e não apenas potenciais. As mudanças somente

se tornam efetivas quando produzidas, materializadas e/ou incorporadas pelas escolas.

Acreditamos que as inovações que ora apresentamos partem de alguns pressupostos que são, para a rede pública de ensino do DF, linhas referenciais para o desenvolvimento da ação:

- Valorizar e dar visibilidade às iniciativas das escolas e das Coordenações Regionais de Ensino.
- Reforçar a autonomia e a liberdade das escolas na elaboração dos seus Projetos Político-Pedagógicos, em consonância com o PPP da rede.
- Incorporar a elaboração e a implantação das inovações como espaço/tempo de aprendizagens coletivas, a partir de experiências piloto referentes a cada uma das etapas e modalidades.
- Reconhecer que temos um “sistema escolar” onde coexistem o comum de toda a rede e o singular de cada instituição.
- Identificar e apoiar instituições que necessitam de maiores aportes por parte do poder público, indo ao encontro da concepção apresentada no já citado Plano DF Sem Miséria que, ao reconhecer a existência de territórios de vulnerabilidade social, indica que as demandas são desiguais, inclusive para equipamentos públicos como escolas.
- Compreender e participar das inovações como processos de conflitos, negociações e consensos, elaborados com todos os envolvidos, para a produção de novos e promissores resultados.

Assim, a SEDF anuncia proposições que têm sua origem em discussões coletivas, plenárias, seminários, fóruns e dialogam com o contexto institucional das CRE e escolas. São iniciativas que pretendem ter impacto positivo no cotidiano escolar, reverberando na vida dos que delas participarem.

Assim, elencamos e apresentamos políticas públicas a partir do envolvimento governamental em dois grandes blocos: **Políticas Públicas**

Intersetoriais⁴ – quando envolvem outras instâncias do governo, dos movimentos sociais e da sociedade civil; e **Políticas Públicas Intrasetoriais**⁵ – quando exigem o envolvimento dos diversos setores da SEDF.

6.1. Políticas Intersetoriais

- Política de Educação de Jovens e Adultos: implementação do Programa DF Alfabetizado, retomada da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do DF e ampliação da oferta de EJA na rede pública;
- Política de ampliação das escolas que ofertam jornada em tempo integral;
- Política de proteção integral à educação da primeira infância;
- Política de promoção, defesa e garantia de direitos;
- Política de enfrentamento ao uso indevido de drogas;
- Política de atendimento à escolarização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas;
- Política pública de educação em diversidade étnico-racial, do campo, de gênero e sexualidade;
- Política de oferta de gêneros alimentícios adquiridos via programa de agricultura familiar.
- Política de ampliação da oferta de formação inicial e continuada para profissionais da carreira magistério e da carreira assistência à educação em parceria com programas de formação (UnB/MEC/IFB);
- Política de promoção da saúde e de readaptação de servidores da carreira assistência à educação e da carreira magistério.

⁴ Políticas Públicas Intersetoriais devem ser entendidas como políticas que envolvam outras instâncias do governo, dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada.

⁵ Políticas Públicas Intrasetoriais são aquelas que envolvem apenas os setores internos à SEDF.

6.2. Políticas Intrassetoriais

- Política de enfrentamento à retenção, ao abandono e à evasão: Programa de correção da distorção idade/série para o ensino fundamental e para o ensino médio.
- Política de ampliação do ensino médio integrado e regular noturno;
- Elaboração de orientações pedagógicas para educação básica;
- Reelaboração do currículo da educação básica;
- Política de ampliação da oferta de vagas na Educação infantil na perspectiva da universalização da pré-escola e ampliação da creche;
- Política de alfabetização de todas as crianças no Bloco Inicial de alfabetização - BIA;
- Política de implementação dos ciclos no ensino fundamental (4º e 5º anos).
- Política de implementação de educação do campo para as escolas localizadas nas áreas rurais e/ou que atendam a população rural.
- Política de inclusão gradual da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, com foco nas turmas de Distorção idade-série.
- Política de atendimento aos estudantes com Transtornos Funcionais.
- Política de reorientação pedagógica dos Centros de educação básica na modalidade de educação especial.
- Política de reorientação pedagógica para as escolas de natureza especial;
- Política de implementação da Gestão Democrática.
- Política de Implantação do Plano Distrital do Livro e da Leitura (PDLL)
- Política de substituição dos programas terceirizados por programas e ações desenvolvidas pela própria rede.
- Política de implementação do Plano de Convivência Escolar.
- Política de modernização das unidades educacionais por meio da aquisição de aparato tecnológico que atenda à comunidade escolar.
- Política de ampliação e qualificação da alimentação escolar.

Tanto as políticas intersetoriais como as intrasetoriais estarão em constante revisão diante das necessidades surgidas e serão desenvolvidas por toda a rede de ensino, entretanto, na perspectiva apresentada de superar a lógica de que as grandes mudanças devem acontecer todas ao mesmo tempo e em todos os lugares, consideramos a territorialidade como um ponto de partida para implementação de diversas de nossas ações.

7. ÁREAS QUE PERPASSAM AS ETAPAS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EDUCAÇÃO INTEGRAL, EM DIREITOS HUMANOS, EM DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO ESCOLAR

A educação que se pensa para o nosso tempo assume o compromisso de promover a formação integral e integrada do ser humano, focada não só nas exigências do mercado de trabalho, mas também na construção de valores e atitudes capazes de gerar uma transformação positiva na realidade social.

Nesse contexto, a SEDF elencou, fundamentada na cidadania, diversidade e sustentabilidade humana, as áreas que perpassam as etapas e modalidades da Educação Básica: Educação Integral, Educação em Direitos Humanos, Educação em Diversidade e Educação Física e Desporto Escolar.

7.1. Educação Integral

A proposta de educação integral não pode ser compreendida simplesmente como ampliação do tempo de permanência do estudante na escola. Apesar de o tempo ser um fator fundamental para a melhoria da qualidade, outros elementos como espaços formais e informais de educação e a articulação entre os diferentes saberes são relevantes e devem ser considerados na definição do termo *integral*.

A educação integral, que tem como pretensão permear todo este Projeto Político-Pedagógico, surge segundo a concepção de educação adotada pela SEDF, conforme a percepção multidimensional do ser humano, reconhecendo

que os sujeitos constituem-se a partir de sua integralidade afetiva, cognitiva, física, social, histórica, ética, estética, considerando sempre a perspectiva das relações humanas.

Em consonância com as concepções de educação integral, na perspectiva de ampliação de tempos e espaços educacionais, reafirmamos a importância de que a cultura, as artes e os esportes devem ser fomentados no itinerário escolar. Porém, ao reconhecer a necessidade da construção de uma nova identidade para a escola pública, buscamos um novo formato para essa escola, com o papel sociointegrador, valorizando os saberes que os sujeitos produzem ao longo da vida.

Nessa perspectiva, a educação integral perpassa todas as etapas e modalidades da educação básica, valorizando o diálogo entre os saberes formais e os saberes socialmente construídos para que juntos adquiram sentido e sirvam como agente de mudança do ser e da sociedade em que ele está inserido.

Não deixamos de reconhecer que a sociedade contemporânea passa por profundas mudanças comportamentais, estruturais e tecnológicas, tornando-se mais complexa, e tal fato exige uma mudança na formação dos estudantes. Nesse contexto, entendemos que a educação assume função para além de escolarizar, visando à formação humana em suas múltiplas dimensões, pressupondo experiências compartilhadas com reciprocidade de interesses e cooperação.

A implementação da ampliação do tempo escolar esbarra em desafios, uma vez que as escolas do DF, em sua ampla maioria, não foram construídas na perspectiva de ofertar esse modelo de educação.

Por meio da construção e disponibilização de espaços com condições adequadas de aprendizagem e ações de ampliação de tempos e oportunidades educacionais, sociais, culturais, esportivas e de lazer, esperamos reduzir a evasão e a reprovação escolar e, conseqüentemente, promover a elevação dos índices de aprendizagem dos estudantes.

Assim, visando ao aumento qualitativo do tempo de permanência do estudante nas escolas, sugerimos:

- Ampliação do atendimento de educação em tempo integral, de modo gradativo, de acordo com a construção ou reforma de escolas.
- Reestruturação física e disponibilização de pessoal para as escolas que aderiram à educação em tempo integral.

Além dessas propostas, o acompanhamento pedagógico das escolas com ampliação de tempo e os estudos de aprofundamento conceitual sobre essa temática deverão ser linhas balizadoras das ações previstas por esta Coordenação.

7.2. Educação em Direitos Humanos: Promoção, Defesa, Garantia de Direitos

A história da modernidade sofreu uma profunda cisão com o término da Segunda Guerra Mundial (1945), ao ponto em que muitos teóricos caracterizam estes novos tempos como pós-modernidade ou modernidade tardia.

O fato é que esse momento representou a culminância da Crise da Ordem Burguesa, movimento que questionou o *status quo* ao tempo em que propôs algo novo. Trata-se de um passado que não mais queremos e de um futuro que ainda não sabemos bem o que será. Numa concepção marxista, a proximidade das grandes sínteses acentuam as antíteses.

A discussão dos direitos humanos ganhou novo fôlego, no sentido de consolidar o ideal humanitário iluminista, ao mesmo tempo em que representou uma frenagem nos excessos individualistas burgueses desse discurso.

Houve momentos em que os direitos humanos foram associados, por interesses escusos, discussões simplistas e rasas, à proteção de criminosos, quando, de fato, todos temos trabalhado pela construção de um mundo mais justo, mais humano, mais solidário e responsável. Portanto, somos todos defensores dessa bandeira.

Fácil apedrejar aqueles que os meios de comunicação de massa recortam de seus contextos e nos apresentam na feição da “monstruosidade” – conceito construído no século XIX, conforme demonstrou Foucault (2010). Fácil explicar tais casos como decorrentes de uma (pre)disposição do sujeito, quando, de fato, há todo um contexto que não vem com o recorte: de um tempo confuso, de um Estado ausente. Difícil quando esta pessoa recortada é alguém de nosso convívio e afeto, pois, conhecedores que somos dos contextos que emolduram os sujeitos, percebemos que, como disse o poeta Chico Buarque de Holanda, “a dor da gente não sai no jornal” ⁶.

Outra questão com a qual precisamos dialogar é a mensagem imposta de que a discussão dos direitos humanos se dá no sentido de justificar os erros dos que os cometem. Muito pelo contrário. Dá-se no sentido de explicá-los de forma a evitá-los em nós e nos outros.

Essa discussão surgiu no bojo de um tempo em que tínhamos tudo para desacreditar da humanidade. Foi uma tentativa de resgate do que há de melhor no humano, sem a ingenuidade de desconsiderar suas limitações. Surgiu como uma profunda crença na humanidade e em função da desidealização do ser humano. É em nome dessas limitações que precisamos levantar a bandeira da defesa de direitos para todos – tanto os que são vistos como vítimas quanto os que são vistos como algozes –, apenas com o cuidado de ajudar a pensar o que leva os supostos algozes a esses processos.

Trata-se da discussão de perceber, reconhecer, considerar o outro, ainda mais se este se mostra fragilizado. E esta não é, ao contrário do que muito se pensa, uma discussão pelo outro apenas. É um caminho possível para a continuidade da espécie humana. Ao fazermos pelo que se encontra em condição de maior vulnerabilidade, estamos fazendo pela espécie à qual pertencemos e garantindo a sua continuidade. A nossa continuidade. É a certeza de que o meio ambiente começa dentro da gente, perpassa pela convivência social e continua para além do ser humano.

A Coordenação de Educação em Direitos Humanos trabalha em três linhas de ação: a da educação “em e para” os direitos humanos; a da

⁶ Referência à letra da música *Notícia de jornal*.

educação ambiental para o desenvolvimento sustentável e a do acompanhamento da escolarização das crianças em contexto de risco e dos adolescentes autores de ato infracional, submetidos a medidas protetivas e socioeducativas, respectivamente.

O cenário encontrado na rede pública de ensino é semelhante ao do mundo em que vivemos: por um lado, há casos de sujeitos cujos direitos fundamentais e básicos foram/são violados e preciosas iniciativas de defesa e de promoção dos direitos humanos; por outro, também há, na rede, carência de uma discussão sistematizada sobre as três linhas de ação da Coordenação de Educação em Direitos Humanos.

Ao contrário do que defende o senso comum, estudos no mundo inteiro vêm demonstrando que, quando devidamente acompanhados, sujeitos em contexto de vulnerabilidade respondem positivamente aos processos de (re)socialização. Contudo, apesar de iniciativas que vêm sendo desenvolvidas por vários setores da sociedade civil e do próprio Estado, ainda percebemos um desconhecimento e um descumprimento dos indicadores que vêm sendo propostos pelos múltiplos órgãos e setores que compõem a rede de proteção social.

Questionada quanto ao que seria dos nossos jovens, ainda na década de 1950, Hanna Arendt, cientista política e filósofa alemã respondeu: “o que nós ensinarmos a eles”. Obviamente, Arendt reconhecia a autonomia do sujeito-criança e do sujeito-jovem ante os caminhos que o mundo lhes propõe, mas reconhecia também que entregar o mundo às crianças e aos jovens sem lhes apresentar a rede de significados que os precede seria entregá-los ao abandono (ARENDR, 2001).

Almejamos, assim, promover, com auxílio de toda a rede, a construção de uma política intersetorial de educação “em e para” os direitos humanos, para o desenvolvimento sustentável e para uma socialização saudável. O que se dará, de acordo com a nossa compreensão, pela:

- Implementação de uma política pública intersetorial para o atendimento escolar de crianças em situação de medidas de proteção, adolescentes

e ou jovens em situação de medidas socioeducativas e adultos que se encontram em cumprimento de pena nas prisões.

- Fomentação da formação continuada da comunidade escolar do Distrito Federal no que tange às temáticas de educação “em e para” os direitos humanos, de desenvolvimento sustentável e de socioeducação.
- Oferta de suporte e apoio à comunidade escolar do DF, relativamente a possíveis dificuldades e desafios apresentados pelo cotidiano das relações sociais que se estabelecem no ambiente escolar.
- Elaboração e divulgação de orientações pedagógicas que auxiliem a comunidade escolar no enfrentamento dos desafios gerados no cotidiano escolar.

Ao entendermos a educação “em e para” os direitos humanos como caminho privilegiado para a manutenção da espécie humana, considerando nossa crença no humano e ante o contexto que se apresenta e as possibilidades infinitas de sua (re)socialização, percebemos e defendemos a emergência e importância dessa discussão para a rede.

7.3. Educação em Diversidade

O conceito da diversidade cultural é sustentado pela UNESCO e respaldado por sua Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, de 02 de novembro de 2001, que considera essa diversidade como “o patrimônio comum da humanidade e que deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações futuras” (UNESCO, 2002, art.1).

Atualmente, esse conceito ganhou amplitude e passou a ser utilizado por diversos setores, entre eles o da educação. O conceito de diversidade cultural é de grande importância, pois garante aos países que ratificarem a Convenção de 2005, sobre a proteção e a promoção da diversidade de conteúdos culturais e expressões artísticas, o resguardo de seu direito de produzir políticas baseadas na identidade de um povo.

O Distrito Federal, por entender a importância do trato da diversidade na educação e, principalmente, a étnico-racial, prevista tanto no artigo 26-A da LDB, quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, coloca em voga questões que nortearão o trabalho na rede.

Para tanto, partimos de alguns questionamentos cruciais para o debate: Os profissionais da educação compreendem o significado da diversidade no contexto escolar? O conceito de diversidade está incorporado às práticas pedagógicas das escolas e integra o currículo? As questões da diversidade estão presentes no cotidiano da sala de aula ou aparecem apenas em momentos comemorativos e/ou em algum projeto pontual?

A diversidade constitui-se como um conjunto heterogêneo e dinâmico de concepções e atitudes relativas às diferenças, sejam elas de origem étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, religiosa, das condições físicas e/ou mentais de cada indivíduo ou do pertencimento aos vários contextos socioculturais. Trata-se, portanto, de realidade complexa, resultante de fatores objetivos e subjetivos relacionados aos sujeitos e às interações produzidas nas relações sociais.

Por conseguinte, a diversidade é norma da espécie humana. As discriminações de gênero, étnico-racial, por orientação sexual, aquelas relacionadas às pessoas que moram no campo são produzidas e reproduzidas em todos os espaços sociais. A escola é um deles, haja vista ser o segundo espaço social frequentado pelos estudantes.

Para o trabalho com as temáticas da diversidade, foi constituída a Coordenação de Educação em Diversidade (CEDIV) cujo objetivo geral é promover a inclusão e a permanência educacional de grupos sociais historicamente excluídos, por meio da execução das políticas educacionais voltadas ao respeito e à aceitação das diferenças.

Quando as diferenças são negadas, surgem as violações de direitos, inclusive o do acesso à educação integral. A educação deve se constituir como um processo de respeito e aceitação das diferenças. Sendo aceitas, as

diferenças contribuem para fazer com que o espaço educativo seja acolhedor, de agregação e de qualificação do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Quando isso não ocorre, surgem conflitos que, relacionados à discriminação étnico-racial, de gênero, de sexo e de localização, encontram-se imbricados e exigem elaborações e intervenções conjuntas, resguardadas algumas situações em que se acentuam as especificidades de cada uma das questões.

Sendo assim, acreditamos na necessidade de um trabalho relacionado aos fenômenos sociais geradores de exclusão educacional, de forma articulada, tanto interna, com os diversos setores da SEDF, quanto externamente, com outros órgãos e secretarias.

O trabalho da Coordenação é pautado na perspectiva da implementação do artigo 26-A da LDB, da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, na promoção da inclusão social, do acesso à escola e da permanência com dignidade de todas as identidades de gênero e orientação sexual, na elaboração de propostas de implementação da educação do campo em suas dimensões política, econômica, cognitiva e cultural e no fomento das temáticas da diversidade nos programas e projetos especiais, federais e distritais, na rede pública de ensino do DF.

Pauta-se, ainda, no estabelecimento de uma Política Pública de Estado, em que todos possam se ver e se reconhecer como sujeitos de direito, com voz ativa no ambiente escolar, nas comunidades em que as escolas estão inseridas e na vida social do país. Para tanto, estabeleceram-se como principais metas as seguintes:

- Realizar diagnóstico, no decorrer do ano de 2012, levantando dados e expectativas a respeito das temáticas de diversidade nas escolas e dos profissionais que já trabalham ou não nessa perspectiva, tendo como fim a elaboração de política pública de educação em diversidade no DF.
- Promover discussões, debates e reflexões acerca das premissas da educação em diversidade junto à rede de ensino do DF, principalmente

no âmbito das escolas que ainda não incorporaram o respeito às diferenças.

- Desencadear processos de formação continuada dos profissionais de educação, de modo a contemplar as bases teóricas e práticas da educação em diversidade, no decorrer de cada ano letivo, até 2014.

Outras questões agregam-se a nossa ação, entre elas, o respeito e o trabalho com as questões do idoso.

7.4. Educação Física e Desporto Escolar

A Educação Física apresenta múltiplas possibilidades de ação dentro e fora do espaço escolar. Sobretudo quando se fala da sua intervenção no âmbito da escola, é importante e imprescindível que se atrele o seu papel pedagógico à formação integral do estudante, ou seja, que a sua práxis corrobore a assimilação de valores voltados à cidadania, ao respeito à diversidade e aos direitos humanos.

Assim, ancorada numa intervenção da corporeidade, do movimento humano e do respeito aos valores regionais, a Educação Física escolar reúne condições de atuar em todas as etapas e modalidades da educação básica do Distrito Federal.

Como componente curricular, apresenta-se neste milênio com alguns desafios, entre eles, a articulação da cultura corporal com demandas que se desenvolvem nas múltiplas dimensões da vida - social, econômica, afetiva, cognitiva etc. Nessa perspectiva, existem temas que perpassam todo o conhecimento que deve ser desenvolvido nas aulas de Educação Física: corpo e estética; esportivização; espetacularização e megaeventos esportivos; ludicidade; lazer.

A escolha e a organização desses temas a serem trabalhados devem estar comprometidas com os interesses e necessidades dos estudantes, pois “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados; ainda que bem

ensinados, é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social” (CASTELLANI FILHO *et. al.*, 1992, p. 31).

Na Educação Física escolar, percebem-se várias questões que precisam ser problematizadas, tais como a questão de gênero (divisão entre meninas e meninos nas aulas e nos elementos da cultura corporal), a constituição da sexualidade (corpo, saúde, preconceitos e discriminações), violência (drogas, pobreza, gangues).

7.4.1. Educação Física nos Anos iniciais do Ensino Fundamental: uma intervenção possível

Não existem mais dúvidas sobre a importância do brincar, do jogar, da ludicidade como vivências indispensáveis à formação integral do ser humano, e a escola, espaço democrático que é, tem como objetivo a formação e o desenvolvimento integral das pessoas. Deve, então, buscar um caminho didático-pedagógico da consciência corporal que rompa com as barreiras da concepção biológico-funcional do corpo humano, especialmente quando se trata da criança dos anos iniciais.

A Educação Física é indispensável nos anos iniciais, porque pode proporcionar diversidade de experiências às crianças por meio de uma proposta pedagógica que favorece criar, inventar, descobrir novos movimentos, ver e rever conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações, ou seja, a construção do repertório motor fundamental para a conquista da autonomia funcional do indivíduo.

Anísio Teixeira, ao pensar o projeto de educação para a capital, trouxe contribuição de vanguarda para os anos iniciais do ensino fundamental: a escola-parque. Essa proposta inovadora voltada para o desenvolvimento integral das crianças buscou, na cumplicidade entre as artes e a educação física, uma abordagem aberta e multidisciplinar que até hoje é destaque na rede pública do DF.

Partindo desses pressupostos, em busca da melhoria da qualidade da educação, a SEDF pretende, a partir de projetos pilotos, incluir a docência de Educação Física na equipe pedagógica dos anos iniciais.

A Coordenação de Educação Física, dentro da perspectiva político-pedagógica da SEDF, pretende:

- Elaborar o processo seletivo para professores do Centro Integrado de Educação Física (CIEF).
- Ampliar o atendimento aos estudantes da rede pública de ensino, por meio do CIEF, para atividades de iniciação e aperfeiçoamento desportivo.
- Promover colônia de férias para os estudantes da rede pública de ensino.
- Aumentar a participação dos estudantes da rede pública de ensino nos Jogos Escolares do Distrito Federal e nas Olimpíadas Escolares Nacionais.
- Reorganizar as Orientações Pedagógicas dos Centros de Iniciação Desportivas, a fim de fomentar o Desporto Educacional.
- Promover, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), formação continuada a todos os professores de Educação Física.

8. ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA: ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO

A educação básica é organizada em etapas e modalidades conforme preconiza a Lei nº 9.394/96 em seu art. 21. As etapas da educação básica são:

A educação infantil, como etapa primeira da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade,

em seus diferentes aspectos (LDB, art. 29). Destina-se às crianças de zero a cinco anos e é ofertada em creches, de zero a três anos, e pré-escola, de quatro e cinco anos.

O ensino fundamental é a segunda etapa, com matrícula obrigatória para crianças a partir dos seis anos de idade; gratuito na escola pública e com duração de nove anos subdivididos em anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano).

O ensino médio é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos. Tem como função específica propiciar aos estudantes acesso aos conhecimentos voltados a uma prática social vinculada ao mundo do trabalho, à cidadania e ao acesso à educação superior.

As modalidades de ensino presentes na SEDF são: educação inclusiva, educação do campo, educação profissional e educação de jovens e adultos. São classificadas como modalidades pela LDB porque podem localizar-se nas diferentes etapas da educação escolar, a exemplo da educação especial, que pode/deve acontecer em todas as etapas da educação básica.

8.1. Educação Infantil: Educar, Cuidar, Brincar e Interagir

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social. Organiza-se em creche e pré-escola. A creche atende crianças de zero a três anos e a pré-escola, de quatro e cinco anos.

O trabalho com crianças pequenas necessita de ações complementares e conjuntas que envolvam a família, a comunidade e a sociedade civil organizada. Da mesma forma, é imprescindível a articulação entre a educação e outras áreas do Estado, como a saúde, a cultura, o esporte e a assistência social, a fim de que um conjunto de políticas públicas para a primeira infância seja integrado, implementado e dinamizado.

Desde que nascem, os pequenos estão em pleno desenvolvimento. Mas, para que este desenvolvimento ocorra integralmente, é imprescindível que as mediações realizadas pelos adultos e as condições de vida tenham qualidade.

Ressalte-se, nesse contexto, a indissociabilidade das ações de educar e cuidar, bem como o papel da brincadeira e das interações como principais formas de expressão da Infância. Isso porque, ao ingressar no sistema educacional, os pequenos continuam sendo crianças e tornam-se educandos. Não devem ser tratadas unicamente ou como crianças, ou como educandos. Importante lembrar: são crianças que frequentam uma instituição educativa.

A cultura da infância, a ser cultivada pela instituição educacional, coloca a brincadeira como meio de expressão, aprendizagem e desenvolvimento, garantindo a cidadania infantil; reconhece a necessidade de interações entre os pares etários, os adultos e os objetos, permitindo a exploração do mundo; associa as possibilidades da criança de ser cuidada e de ser educada, criando um ambiente seguro, estimulante, acolhedor, instigante, protegido, alegre.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento. Reafirmando essas mudanças, a LDB reconhece o direito à educação desde os primeiros anos de vida. Com a Emenda Constitucional nº 59/2009, a pré-escola será implementada de forma obrigatória e gratuita, progressivamente, até 2016.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009, de caráter mandatório, destacam que o grande objetivo dessa etapa é o desenvolvimento integral das crianças, ao garantir, a cada uma delas, o acesso ao conhecimento e à aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

A SEDF tem concentrado sua maior oferta de educação infantil na pré-escola. Já a creche carece de uma expansão planejada e qualificada. Uma ampliação que deve vincular-se à garantia de qualidade social na infraestrutura e nos equipamentos, fundamentar-se na gestão democrática,

fomentar a formação dos profissionais e ousar nas práticas pedagógicas e avaliativas.

Atualmente, o atendimento na rede pública encontra-se distribuído em instituições de tipologias diversas: Jardim de Infância (JI), Centro de Educação Infantil (CEI), Escola Classe (EC), Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC), Centro de Ensino Fundamental (CEF), Centro de Ensino Médio (CEM). E, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a SEDF construirá unidades com a denominação de Centro de Educação da Primeira Infância (CEPI), na perspectiva de atendimento em jornada de tempo integral.

Além disso, para responder à atual demanda, a SEDF mantém convênios com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas que se localizam por todo o DF.

A educação infantil organiza-se tanto em jornadas de tempo parcial (5 horas) quanto em jornadas de tempo integral (de 7 a 10 horas). Em ambas as situações, atuam profissionais que trabalham pela promoção da aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.

A educação infantil é educação integral, porque

- adota um currículo aberto, em que os conhecimentos dialogam entre si;
- concebe a criança em todas as suas dimensões formativas;
- busca parcerias intersetoriais ao reconhecer que a criança pequena não é monopólio da educação;
- parte significativa das instituições funciona em jornada de tempo ampliado.

A SEDF, ciente de que a educação infantil é um direito das crianças e das famílias, trabalha com metas para torná-la uma experiência concreta para aqueles que a buscam. Para tanto, é necessário:

- Universalizar o atendimento da pré-escola até 2014.
- Ampliar o atendimento em creche, chegando a 25.000 matrículas ao longo dos anos de 2012-2014.

- Participar da elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas que tenham como núcleo a primeira infância, em uma perspectiva intersetorial.

Essa etapa da educação básica, por muito tempo, esteve invisível e/ou secundarizada diante de tantas demandas que são atribuídas à rede pública. Dentre tantos desafios que se impõem perante o cenário apresentado, um deles toca a todos e todas de perto: tornar a escola, cada vez mais, um local de vivências enriquecedoras para as crianças e de respeito à infância, com ênfase no aqui e no agora.

A instituição de educação infantil é um lugar privilegiado para que as crianças tenham acesso e oportunidades de compartilhar saberes, de reorganizar e recriar suas experiências, de favorecer vivências provocativas, de ter contato e incorporar os bens culturais produzidos pela humanidade.

8.2. Ensino Fundamental – Igualdade na Diversidade

O ensino fundamental, por ser a etapa da educação básica de maior abrangência em termos de público e atendimento, e pelas suas especificidades, é visto neste projeto sob o lema da igualdade na diversidade pelo fato de que, além de buscar a garantia do atendimento como direito de todos, de forma igualitária, reconhece na diversidade o caminho para entender os sujeitos como indivíduos que possuem diferentes interesses e necessidades.

8.2.1. Ensino Fundamental de Nove Anos

O ensino fundamental, segunda etapa da educação básica, foi ampliado para nove anos em 2005 no DF e, nacionalmente, em 2010, conforme Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

Uma escola de qualidade tem em sua concepção uma educação voltada para os direitos humanos. Esses direitos podem ser assim entendidos: não

basta garantir tempo ampliado de escolarização para crianças e adolescentes, é preciso assegurar a todos um tempo/espço ressignificado de convivência escolar e oportunidades concretas de aprender, pautadas no sucesso acadêmico e no reconhecimento e na valorização da diversidade.

Ressignificar esse espaço é pensar na integralidade desse humano e propiciar os espaços de aprendizagens significativas que respondam a essa integralidade.

Há que se garantir o atendimento a 100% dos estudantes do ensino fundamental, reduzir, no período de 2011 a 2014, o quantitativo de estudantes retidos no ensino fundamental, garantir a permanência de todos com sucesso, comprometer-se com a alfabetização de todos os estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e reduzir o número de estudantes que se encontram em situação de defasagem de idade em relação à série/ao ano.

8.2.2. Ensino Fundamental – Anos Iniciais

A partir de avaliações realizadas nos últimos anos, como a Provinha Brasil e a Prova Brasil, verificou-se que o desempenho dos estudantes em relação à leitura e à escrita ainda está longe dos ideais adotados como critérios de letramento. A privatização da educação pública era comum com a adoção de programas e projetos vinculados a empresas privadas que não conheciam a realidade educacional do DF.

Além da garantia de atendimento a 100% dos estudantes do ensino fundamental e o compromisso de que os estudantes sejam alfabetizados até o segundo ano do BIA, almeja-se a redução, no período de 2011 a 2014, do quantitativo de estudantes reprovados no ensino fundamental, bem como a garantia de permanência de todos com sucesso. Espera-se, ainda, a redução do número de estudantes que se encontram em situação de defasagem de idade em relação à série/ao ano.

Considerando o trabalho do ensino fundamental - anos iniciais, é importante ressaltar a continuidade do BIA e o acompanhamento das ações de 3ª série/4º ano e

4ª série/5º ano, acompanhados do debate sobre a ampliação dos ciclos de aprendizagem. Há o compromisso da alfabetização dos estudantes do BIA.

8.2.3. Ensino Fundamental – Anos Finais

A etapa do ensino fundamental – anos finais atende estudantes em faixa etária entre 11 e 14 anos e tem como principal finalidade ampliar a construção dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes ao longo dos quatro/cinco primeiros anos de escolarização, no sentido de aprofundar conhecimentos relevantes e introduzir novos componentes curriculares que contribuam para a formação integral.

De acordo com o Censo Escolar 2011, temos, na rede de ensino do DF, 202 unidades escolares com 143.804 estudantes matriculados em escolas que atendem aos Anos Finais. Destes, aproximadamente, 48.000 estão em situação de distorção idade-série. Considerando o elevado quantitativo de estudantes em situação de distorção idade-série e os dois pontos de transição – o estudante que chega dos anos iniciais e o estudante que vai para o ensino médio –, é de suma importância orientar as ações pedagógicas a partir das inquietantes perguntas: quem é este sujeito que chega e quem é este sujeito que “passa”? Quais são os seus interesses, suas necessidades, ambições, expectativas e hipóteses com relação a sua vida escolar?

Nesse sentido, ações pedagógicas serão empreendidas, buscando, principalmente: compreender as realidades acima descritas; reduzir o quantitativo de estudantes retidos, assim como estudantes em situação de defasagem idade-série; aproximar as instituições de ensino que oferecem os anos iniciais, anos finais e o ensino médio; dar continuidade às estratégias que visam à construção do novo currículo e oferecer curso de formação aos coordenadores centrais, intermediários e locais.

8.2.4. Ensino Fundamental – Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem

As Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem são compostas por pedagogos e psicólogos que atuam numa perspectiva multidisciplinar. Essa atuação está voltada para o contexto institucional pedagógico, considerando sempre as múltiplas variáveis que possam interferir no desempenho acadêmico dos estudantes – dificuldades psicopedagógicas, socioafetivas, entre outras – no intuito de facilitar e incentivar o processo de ensino e aprendizagem.

As equipes também atuam no sentido de contribuir para o aprimoramento dos profissionais das unidades escolares, a partir da interlocução entre os agentes envolvidos na superação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Em 2011, foi constituída uma comissão técnico-pedagógica para elaborar um documento norteador, visando atender os estudantes portadores de Transtornos Funcionais Específicos, publicada no DODF nº 77, de 25 de abril.

Como resultado dessa discussão, ficaram previstas, para 2012, a implementação de um Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, que engloba a ampliação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, e a implementação das Salas de Apoio à Aprendizagem, que terão como foco um atendimento diferenciado no contraturno escolar e abrangerão os estudantes da educação infantil, do ensino fundamental anos iniciais e finais, do ensino médio e da educação de jovens e adultos das unidades de ensino da rede pública.

Faz-se necessária a ampliação do número de profissionais – pedagogos e psicólogos – para atuarem nessas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, visando ampliação do serviço aos demais estudantes de todas as modalidades de ensino.

Para a implementação do Programa de Atendimento aos Transtornos Funcionais Específicos, um novo serviço de apoio será criado e uma nova discussão sobre Orientação Pedagógica deve ser iniciada junto a essa rede.

8.2.5. Ensino Fundamental – Projetos

O Núcleo de Projetos atua junto aos programas e projetos complementares e multidisciplinares dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, por meio da elaboração e avaliação de propostas – oriundas da própria SEDF ou estabelecidas por meio de parcerias diversas – a serem desenvolvidas pela Coordenação de Ensino Fundamental nas escolas da rede pública de ensino. A implementação das propostas do Núcleo de Projetos está vinculada às demandas das unidades escolares, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da SEDF.

Atualmente, as ações referentes aos programas e projetos do ensino fundamental estão inseridas no Núcleo de Anos Iniciais e Anos Finais, pois o Núcleo de Projetos da Coordenação de Ensino Fundamental foi criado a partir da nova estrutura da Secretaria de Estado de Educação do DF.

Todavia, após a implantação do Núcleo de Projetos, será priorizada a elaboração e implantação de projetos oriundos dessa coordenação, atendendo às reais necessidades da rede pública de ensino do DF, também atendendo a projetos diversos que venham ao encontro dessas necessidades.

8.2.6. Ensino Fundamental – Ciência e Tecnologia

O Núcleo de Ciência e Tecnologia surge a partir da demanda por acesso e domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico dos estudantes da rede pública de ensino. Esse núcleo objetiva, por meio de uma política educacional específica, ampliar e aprimorar o ensino de ciências nas unidades escolares dos anos iniciais e anos finais, pautado na cultura de alfabetização e letramento científico.

Durante os últimos anos, uma proposta para o ensino de ciências foi implementada por meio da contratação de um programa externo que teve sua continuidade suspensa por questões de caráter técnico, pedagógico e administrativo. Diante da perspectiva de ações reestruturantes a partir da nova gestão, o Núcleo de Ciência e Tecnologia iniciará um trabalho periódico de coordenação pedagógica junto às Regionais de Ensino, dando continuidade às ações já apontadas em 2011, como o Circuito de Ciências e demais ações em parceria com o Ministério de Ciência e Tecnologia – Olimpíadas de Matemática, Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, entre outras – e realização de encontros e formações voltados aos professores de ciências.

Considerando tal contexto, é clara a necessidade de se fazer um levantamento da situação dos laboratórios de ciências e informática nas escolas, assim como de se implantarem laboratórios nas escolas dos Anos Iniciais; formar professores dos Anos Iniciais em alfabetização/letramento científico; formar professores dos Anos Finais, visando à transposição didática entre o prático e o teórico e a necessidade da aquisição de ferramentas tecnológicas para o enriquecimento do trabalho pedagógico em sala de aula.

Dada a complexidade e abrangência de atendimento, o ensino fundamental exige políticas e ações integradas e contínuas. Por essa razão, defendemos:

- Organização do trabalho pedagógico na perspectiva da aprendizagem de todos e, conseqüentemente, da aprovação.
- Garantia de acesso, permanência e êxito de todos os estudantes.
- Compromisso para que os estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) sejam alfabetizados.
- Adequação da faixa etária à série/ao ano.

Para tal, algumas estratégias norteiam nossas ações:

- Elaboração de orientações pedagógicas para a correção da distorção idade-série nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

- Acompanhamento do fórum permanente das turmas com estudantes em situação de distorção idade-série.
- Encontros quinzenais com os articuladores do CRA (Centro de Referência de Alfabetização) e coordenadores pedagógicos do 4º ano e 5º ano.
- Disseminação da musicalização nos anos iniciais.
- Construção de uma proposta para os ciclos de aprendizagem para os estudantes do 4º ao 9º ano do ensino fundamental.
- Implantação de estratégias para acompanhamento dos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos.
- Constituição de proposta de políticas públicas específicas para os anos finais do ensino fundamental.
- Construção de projeto para o ensino de ciências, na proposta de alfabetização/letramento científico.
- Implantação do Circuito de Ciências das escolas da rede pública do DF, em níveis regionais e distritais, com culminância na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia.
- Implantação gradativa do Projeto Filosofia na Escola.
- Atendimento aos estudantes das turmas em situação de distorção idade-série com tempo integral a partir de 2013.

8.3. Ensino Médio: Integração ao Mundo das Tecnologias e do Trabalho

O Ensino Médio vem sendo reestruturado, nos últimos anos, em nível nacional, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). No cenário local, por intermédio da reestruturação curricular, iniciada com a discussão nas escolas e a realização de plenárias regionalizadas, balizadas por um conjunto de textos, reveladores de pesquisas e ideias que, desde então, apontavam as concepções teóricas e filosóficas que passariam a definir o projeto de educação da SEDF.

Os desafios para o Ensino Médio são grandes. Olhar para questões inquietantes e instigantes como a evasão, a repetência, o abandono, os desencantos, os indicadores internos, as avaliações externas e a diversidade dos interesses dos estudantes mobilizam-nos para a construção de novas propostas, considerando as particularidades do Ensino Médio.

Uma das metas do Ensino Médio é atrair jovens entre 15 e 17 anos não matriculados e incentivá-los a permanecer na escola, adotando diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem para os vários anseios, próprios dos grupos juvenis. Isso se deve ao fato de os estudantes dessa faixa etária apresentarem características muito específicas, entre as quais: estão inseridos em um mundo digitalizado, marcado pela fruição – são chamados “nativos digitais”; optam por estudar os três anos de curso regular, pois aspiram a continuidade de seus estudos, vislumbrando o ingresso no ensino superior; necessitam trabalhar e estudar ou se prepararem para o trabalho.

O grande desafio é recriar a escola de Ensino Médio de tal forma que ela possa acolher essas juventudes, com toda a diversidade constitutiva da formação dos sujeitos contemporâneos.

O que se pode fazer, numa escola (ainda) em tempos da cultura escolar hegemônica diante de tantas janelas e supostos (des)encontros entre as chamadas ‘culturas juvenis’ *versus* ‘culturas escolares’? [...] é necessário nos apropriarmos melhor [e mais rapidamente!] das diferentes culturas que se manifestam em nossas salas de aula, desfazendo-nos de preconceitos acerca dos conhecimentos e práticas culturais trazidas pelos jovens, sob pena de nos transformarmos em ‘alienígenas’ diante de nossos alunos e alunas (GARBIN, 2009, p. 30 e 39).

Esses jovens esperam um futuro melhor, com dignidade e com a possibilidade de poderem fazer escolhas para as suas vidas. Necessitam de uma escola mais atrativa para permanecerem no sistema de ensino.

Atualmente, em todo o Brasil, mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não atingiram o Ensino Médio e milhões de jovens com mais de 18 anos e adultos não o concluíram, sendo que mais de 4,6% são considerados analfabetos. No âmbito geral, o número de estudantes de Ensino Médio no Brasil é de 8,3 milhões. A taxa de aprovação é 72,6% e as taxas de

reprovação e de abandono são, respectivamente, de 13,1% e de 14,3% (BRASIL, 2009).

O Distrito Federal possui cerca de 220 mil jovens entre 15 e 19 anos de idade e apenas cerca de 50% deles estão matriculados no Ensino Médio segundo o Censo Escolar 2010⁷. Muitos estão matriculados fora da série correta para suas idades, além dos que não frequentam as escolas. Temos 86 escolas públicas que atendem ao Ensino Médio com um total de 83.203 estudantes matriculados, ainda de acordo com o Censo Escolar de 2010, apresentando a seguinte realidade:

Nº DE ESTUDANTES EM DEFASAGEM IDADE-SÉRIE/ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA DO DF		
2008	2009	2010
12.642 estudantes	20.872 estudantes	23.499 estudantes

Fonte: Censo Escolar DF

Essa realidade reforça a necessidade da oferta de diferentes possibilidades: do Ensino Médio regular diurno, com diferenciadas propostas curriculares; a revitalização e ampliação do Ensino Médio regular noturno, acompanhado da necessária adequação curricular e da reorganização do trabalho pedagógico; e a importante articulação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Soma-se a isso, a necessidade de implementação de um projeto direcionado para a correção da distorção da idade/série dos estudantes que se encontram nessa situação.

Portanto, o Ensino Médio edifica-se a partir de dois grandes compromissos sociais: a preparação para o mundo do trabalho e a possibilidade de prosseguir os estudos. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional surge para oferecer ao estudante a possibilidade de cursar, de forma articulada, no nível médio, a formação propedêutica e a educação para o mundo do trabalho. Assim, pretende-se que o estudante possa fazer,

⁷ Disponível em: <http://antigo.se.df.gov.br/300/30001007.asp?ttCD_CHAVE=16225>.

simultaneamente, o Ensino Médio e um curso técnico, recebendo, ao final, duas habilitações.

Devido à diversidade dos jovens que frequentam a escola pública, o Ensino Médio Integrado não poderá seguir apenas um modelo. Terá que atender aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, que precisam trabalhar, ao mesmo tempo em que estão regularmente matriculados e frequentando o Ensino Médio. Em geral, não podem abrir mão dos três anos de curso, pois precisam da formação técnica ao completarem a maioridade.

O Ensino Médio Integrado deverá se fundamentar no princípio da formação politécnica e da escola unitária, ou seja, a articulação da formação geral e técnica e o compromisso com a qualidade da formação dos seres humanos em suas múltiplas dimensões, visando à emancipação social dos estudantes.

A LDB ampara essa concepção quando explicita que, em relação aos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, sua consolidação e seu aprofundamento dar-se-ão no Ensino Médio, que deve possibilitar ao estudante o prosseguimento de seus estudos; a preparação básica para o trabalho e para a cidadania; o aprimoramento como pessoa humana (formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico) e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, para que possa relacionar a teoria à prática.

Dessa forma, é necessário desenvolver os atributos intelectuais dos nossos estudantes para que saibam lidar com a complexidade do mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, prosseguir seus estudos.

A proposta de Ensino Médio Integrado ainda está sendo debatida pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação. Aqui no DF, a sua configuração deverá garantir um ensino verdadeiramente integrado, com um curso único, com um Projeto Político-Pedagógico e currículos únicos como possibilidade de uma integração real, em que os conteúdos e as práticas sejam articulados e que seja respeitada a especificidade de cada curso técnico.

A construção coletiva será o princípio político e metodológico para que surja uma proposta realmente eficaz, com formatos que atendam à realidade

dos jovens e com a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar. Evidencia-se, também, a necessidade de construção desses formatos, elaborados nas escolas nas quais se considere a formação integral do estudante. Para tal, será criado um Fórum específico, articulado com a Coordenação de Educação Profissional, para a definição das linhas gerais da proposta, bem como de sua implementação.

Para qualificar cada vez mais o Ensino Médio, a pesquisa será um dos eixos que deverá fazer parte do cotidiano escolar, tanto na prática docente, amplificando o conceito freireano de professor pesquisador, quanto na rotina dos estudantes, proporcionando-lhes uma nova forma de olhar os acontecimentos a sua volta, desenvolvendo neles a capacidade de opinar, de pensar e de usufruir dos novos conhecimentos.

O acesso às tecnologias digitais e a formação dos estudantes em torno dessas tecnologias são fundamentais e devem ser desenvolvidos, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a partir das dimensões da formação humana – trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Os letramentos científicos assumem uma dimensão extremamente importante na formação dos estudantes, pois favorecem o empoderamento desses adolescentes e jovens na perspectiva de uma participação ativa, consistente e consequente na “sociedade do conhecimento”, caracterizada pela circulação de um grande e diversificado volume de informações. Proporcionam maior grau de autonomia e ampliam as condições para o exercício da cidadania e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da nação.

Para a implementação do que foi concebido, a Coordenação de Ensino Médio foi reestruturada, passando a contar com os Núcleos: Ciência e Tecnologia; Cultura, Arte e Mídia; Ensino Médio Noturno e uma Gerência de Programas e Projetos, com o compromisso de desenvolver as seguintes ações:

- Incentivar e apoiar a pesquisa e a produção científica, cultural, artística e esportiva, por meio de ações intersetoriais no âmbito do GDF e do

estabelecimento de parcerias com diferentes órgãos do governo federal, de instituições privadas e da sociedade civil.

- Criar o Fórum Permanente, presencial e virtual, com a finalidade de reestruturar a proposta curricular do Ensino Médio, promover o debate teórico e metodológico com vistas ao enriquecimento da prática docente e trocar experiências pedagógicas exitosas;
- Articular o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, possibilitando uma efetiva integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.
- Revitalizar, reestruturar e ampliar a oferta do Ensino Médio regular noturno.
- Efetivar parcerias com Instituições de Ensino Superior com o intuito de desenvolver programa de ambientação dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio no universo acadêmico e nas diversas áreas de atuação no mundo do trabalho, de modo que essa experiência contribua para a escolha de sua carreira profissional.
- Utilizar os indicadores das avaliações de larga escala (SAEB, Prova Brasil, PISA, IDEB e outros que forem criados com esta finalidade) e o resultado do ENEM para elaboração de estratégias que promovam a melhoria dos processos pedagógicos e da avaliação da aprendizagem, bem como a apropriação dos diversos letramentos com a finalidade de formar cidadãos críticos e atuantes no mundo.
- Articular com a EAPE propostas de formação continuada dos docentes, com cursos envolvendo as quatro áreas do conhecimento apresentadas nas DCNEM, para os projetos e programas federais, como também temas a serem definidos pelo Fórum Permanente.

Uma proposta de fortalecimento do Ensino Médio necessita que a organização do trabalho pedagógico conceba e valorize a coordenação pedagógica como espaço e tempo de planejamento e formação. Deve, ainda, promover a formação plena dos estudantes, além do incentivo à participação

juvenil no desenvolvimento da autonomia e da capacidade autoral, importantíssimos para a atuação na sociedade contemporânea.

O caminho a ser seguido requer um olhar sobre a diversidade da realidade social e de cada estudante, que tenha como compromisso uma educação com qualidade social e que reconheça as necessidades e os desejos dos estudantes com vistas a assegurar sua permanência com êxito.

8.4. Educação Profissional:

A sociedade contemporânea encontra-se em constantes e profundas mudanças nas dimensões sociais, econômicas, tecnológicas, ambientais, dentre outras, que implicam inúmeras transformações na prática social e no trabalho.

Assim, a reestruturação do mundo do trabalho, a intensificação da ciência, os avanços no campo da informação e das comunicações demandaram reformas pontuais voltadas à adequação dos sistemas educacionais às novas exigências colocadas pela sociedade atual.

No Brasil, a educação profissional fortaleceu-se ao longo do século passado e, com a LDB, progressivamente vem consolidando a incorporação da formação profissional à educação básica voltada a atender às demandas do mundo do trabalho e da sociedade contemporânea. Nesse sentido, a educação profissional passou a compor a formação geral do estudante, na perspectiva de, além de promover sua formação propedêutica, também prepará-lo para o exercício de profissões técnicas, bem como para a continuidade de seus estudos em nível superior.

O Distrito Federal, em consonância com a política de desenvolvimento brasileiro, apresenta a modalidade de educação profissional como uma de suas prioridades na área de educação. Para tanto, coaduna-se com as políticas públicas do Governo Federal voltadas a promover condições de inclusão social, de desenvolvimento das forças produtivas regionais e nacionais e de redução das vulnerabilidades.

Nessa perspectiva, a SEDF propõe-se a desenvolver um projeto de educação profissional sustentável, voltado à superação da dualidade entre a educação geral, propedêutica, e a educação específica, técnica, tendo como dimensões indissociáveis a acelerada transformação da sociedade brasileira no campo do trabalho, da ciência, da tecnologia, das comunicações, da cultura, dos direitos humanos, da diversidade, da participação cidadã, da preservação do meio ambiente, dentre outros, de forma a contribuir para a formação integral do estudante, bem como para o contínuo desenvolvimento social, econômico, cultural, e tecnológico do Distrito Federal.

Tradicionalmente, a educação profissional pode ser ofertada nas formas articulada e subsequente ao ensino médio, sendo que a articulada pode ser ofertada nas formas integrada e concomitante ao ensino médio ou à EJA. No Distrito Federal, nos últimos anos, prevaleceram as formas concomitante e subsequente.

Atualmente, a educação profissional da SEDF encontra-se em fase de ressignificação e de reorganização, com o objetivo de promover a articulação com todas as etapas e modalidades. Isso porque a constituição dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais voltados à promoção do desenvolvimento pessoal amplo do jovem e adulto para o trabalho e para a vida é, consensualmente, uma das finalidades da educação básica.

O ensino médio integrado à educação profissional, na modalidade regular e de educação de jovens e adultos, encontra-se em fase de reestruturação e fortalecimento dada a sua relevância para a formação integral do estudante. Para tanto, está sendo consolidada a articulação entre os setores responsáveis pela educação profissional, pelo ensino médio, pela educação de jovens e adultos, pela educação inclusiva e demais setores.

Algumas ações, em parceria com o Governo Federal, são significativas para as mudanças propostas, destacando-se o *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)*, destinado à construção, à reforma, à ampliação e à aquisição de equipamentos para as unidades de educação profissional, via *Programa Brasil Profissionalizado*; à formação técnica a distância, por meio da *Rede e-Tec Brasil*, e à oferta de benefício

estudantil para realização de cursos técnicos em nível médio em instituições do Sistema S, nos Institutos Federais (IF), e em outros, com subsídios da *Bolsa-Formação Estudante*.

A fim de viabilizar a efetivação desta proposta de ampliação e aperfeiçoamento da educação profissional na SEDF, encontra-se em fase de estruturação a parceria entre a Coordenação de Educação Profissional (CEPROF), a EAPE, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), a UnB e o MEC com intuito de promover formação inicial e continuada de profissionais de educação que atuam, ou pretendem atuar, nas diversas áreas da educação profissional. Importante ressaltar que essa formação é elemento crucial para a qualidade da oferta de educação profissional, uma vez que o desenvolvimento sócio-econômico-ambiental da região e os arranjos produtivos, sócio-produtivos e culturais locais acarretam a necessidade constante de atualização e qualificação de seus profissionais.

A articulação das unidades escolares de educação profissional técnica com as outras instituições da educação básica, voltadas à construção e à consolidação da prática de projetos pedagógicos unificados, constitui-se como um propósito da educação profissional, devido ao expressivo contingente de estudantes que, concomitantemente, cursam o ensino médio e a educação profissional em unidades escolares distintas. Nesse sentido, deve-se considerar a implementação de eixos estruturantes referentes a temáticas que envolvam a juventude e o mundo do trabalho, na perspectiva de formação de cidadão crítico, autônomo, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

A concepção dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), ofertados pelos Centros de Educação Profissional (CEP) encontra-se em fase de reestruturação para promover o acesso de estudantes, com permanência e êxito, à educação profissional e de lhes oportunizar condições de retorno ao mundo do trabalho, com um preparo profissional coeso e sua consequente inclusão social. Assim, deve-se considerar a ampliação da carga horária dos cursos FICs, com organização curricular modulada de forma progressiva e em itinerários formativos.

Sintetiza-se, portanto, os seguintes apontamentos para o fortalecimento e a expansão com qualidade da educação profissional técnica da rede pública de ensino do Distrito Federal:

- Instituir, por meio da participação dos setores direta ou indiretamente envolvidos na educação profissional, proposta de Agenda Mínima de organização, fomento, expansão e valorização da educação profissional.
- Estabelecer, articuladamente com outros setores públicos, local e federal, mistos e privados, o mapa da rede de educação profissional no Distrito Federal por meio da definição das vocações das Regiões Administrativas, bem como promover pesquisas permanentes de oportunidades de inclusão socioprodutivas e trabalho.
- Assegurar as atualizações da oferta de educação profissional para garantir aos jovens e adultos formação profissional compatível com as rápidas transformações econômicas, culturais, científicas e tecnológicas.
- Ampliar a oferta de educação profissional por meio da articulação entre os setores público, local e federal, misto e privado, envolvidos com a formação profissional, o mundo do trabalho, a participação social e cidadã, o empreendedorismo, a economia solidária, a preservação do meio ambiente, dentre outras frentes.
- Aperfeiçoar e ampliar a oferta de formação integral, por meio do acesso, com permanência e êxito à educação profissional integrada ao ensino médio, na modalidade regular e na educação de jovens e adultos, de forma articulada com os setores direta ou indiretamente envolvidos com a educação básica, a educação profissional e o mundo do trabalho, a fim de garantir a formação geral e técnica, nas dimensões trabalho, ciência, cultura, tecnologia, direitos humanos, diversidade e participação social e cidadã.
- Incentivar projetos de estudo, de pesquisa e de aplicação como princípio pedagógico relacionado aos eixos tecnológicos das instituições educacionais na perspectiva teórico-prática, considerando-se a inclusão socioprodutiva e trabalho.

- Estabelecer parâmetros para a realização de processo seletivo interno de professores para atuação nos Centros de Educação Profissional ou Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional a fim de promover a criação de quadro de profissionais em áreas específicas da educação profissional.
- Fortalecer parceria com a EAPE, a UnB, o IFB e o MEC para viabilizar a oferta permanente e diversificada de formação inicial e continuada de profissionais de educação que atuam/atuarão na educação profissional, de modo a atender a dinamicidade das demandas econômicas, culturais, científicas e tecnológicas do mundo do trabalho.
- Assegurar financiamento condizente com as especificidades dos cursos de educação profissional, de modo a promover condições adequadas de manutenção, expansão e aperfeiçoamento dessa modalidade de ensino.
- Promover condições de expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita.
- Promover a organização e regularização do *Fórum Permanente de Educação Profissional e Tecnológica do Distrito Federal e Entorno*, na perspectiva de aprimorar a integração dos agentes, direta ou indiretamente, envolvidos com a educação profissional e o mundo do trabalho e promover registro, observação e construção participativa das políticas de educação profissional do DF.

8.5. Educação Inclusiva

A inclusão educacional é um conceito que ainda apresenta diversos olhares, diversas formas de intervenção. A SEDF entende que é preciso uma atenção mais apurada para as pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades (AH).

Segundo a LDB, a educação especial é uma modalidade oferecida a estudantes com necessidades educacionais especiais, de modo a oportunizar

condições favoráveis à sua aprendizagem, desenvolvimento e participação social autônoma e cidadã. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define como seu público os estudantes com deficiência(s), Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e com Altas Habilidades/Superdotação.

Nas últimas décadas, os sistemas de ensino vêm promovendo ações que buscam a oferta de uma educação pública de qualidade social para essa população específica, preferencialmente na rede regular de ensino.

A educação especial, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, oferece, no Atendimento Educacional Especializado, meios, recursos e processos, configurando um serviço que visa “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.21).

Na SEDF, o Atendimento Educacional Especializado é realizado nas salas de recursos, conforme definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), como um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação) e complementa (para estudantes com deficiência e TGD) as orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Outro serviço especializado é oferecido nos atuais Centros de Educação Especial para contemplar, segundo a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, em seu artigo 10,

os estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover.

A SEDF oferece, nas escolas regulares, as classes especiais, fundamentando-se no capítulo II da LDB e na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, art. 9º, para atender, em caráter transitório, os estudantes que demandam ajuda e apoio intensos e contínuos. Oferece, ainda, conforme a Convenção

sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no art. 24, item 3, serviços que possibilitem:

- Facilitação do aprendizado do braile, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares.
- Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda.
- Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. Para tanto, existem na rede profissionais itinerantes, professores intérpretes e guias-intérpretes.

É ofertado, ainda, atendimento de educação especial nas classes hospitalares, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e com o artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 02/2001:

os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a estudantes impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

Para a maximização da oferta de educação especial - inclusiva, a SEDF pretende:

- Ampliar o quadro de profissionais da carreira de assistência na função técnico em gestão educacional – especialidade monitor – e de profissionais especializados.
- Otimizar a oferta de transporte escolar.

- Ampliar o quadro de pessoal e promover desenvolvimento profissional dos educadores.

Ações dessa natureza visam ao cumprimento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em relação ao art. 9º, que trata da acessibilidade, medidas que atendam à adequação do espaço físico e ao provimento de recursos adaptados (tecnologia assistiva).

O compromisso da educação especial é, sobretudo, implementar ações de fortalecimento e ampliação da educação inclusiva e dos serviços especializados da rede, de modo a assegurar a igualdade de condições para acesso à escola e permanência com êxito dos estudantes com deficiência(s), TGD e com Altas Habilidades/Superdotação.

Dessa forma, objetiva-se superar a dicotomia entre educação especial e regular, redimensionando a proposta pedagógica dos atuais Centros de Ensino Especial com vistas a entendê-los como espaços de referência voltados à construção da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos, na perspectiva de que todos podem aprender.

Assim, a política traçada pela SEDF acerca da educação especial - inclusiva implica a articulação efetiva entre as etapas e as modalidades da educação básica. Entre as ações, surge a interação com a educação profissional por meio do serviço de orientação para o trabalho, emprego e renda e da construção de propostas pedagógicas para estudantes com deficiência, TGD e Altas Habilidades, utilizando-se, inclusive, a atual estrutura dos CEP.

Para viabilizar o alcance das metas pretendidas, outras ações estão em desenvolvimento:

- Implantar projetos de acessibilidade, como o Projeto de Produção do Livro Acessível (DV), de adequações arquitetônicas e de ambientes ergonômicos.
- Ampliar o Programa de Distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais.

- Adquirir materiais diversos (equipamentos e material didático-pedagógico).
- Articular as políticas de ações junto às CRE e a outras Secretarias de Estado que também são responsáveis pelo atendimento às pessoas com deficiência, TGD e Altas Habilidades.
- Reorientação pedagógica dos Centros de Ensino Especial, transformando-os em Centros de Referência em Educação Básica – Modalidade Especial, tendo como referencial a profissionalização de estudantes.

As ações e expectativas da Coordenação de Educação Inclusiva fundamentam-se nos princípios dos direitos humanos que garantem o respeito pela dignidade humana, ressaltando a importância da autonomia individual, a liberdade de fazer suas próprias escolhas, o protagonismo, a independência, a acessibilidade, a igualdade de oportunidades, enfim, o exercício pleno de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais de todas as pessoas com deficiências, TGD e Altas Habilidades.

8.6. Educação de Jovens e Adultos: fortalecendo o Direito à Educação ao Longo da Vida

A educação de jovens e adultos é uma modalidade da educação básica destinada aos jovens e adultos inseridos no mundo do trabalho, com empregabilidade ou não, que buscam iniciar ou continuar seu percurso escolar. Os casos de interrupção no processo de escolarização são motivados por fatores sociais, econômicos, gerados pela precariedade do contexto social, familiar, pelo fracasso escolar e pelo desrespeito à diversidade presente no contingente étnico, sexual, de gênero e de pessoas com deficiência e Altas Habilidades.

Apresentamos uma concepção ampliada de educação de jovens e adultos, que compreende a educação como direito universal de aprender ao longo da vida, integrando as políticas educacionais para além da

alfabetização, ofertando condições de ingresso, permanência e êxito na rede pública de ensino.

A educação de jovens e adultos não pode ser concebida como uma redução de tempo escolar, tampouco como uma reprodução aligeirada dos conteúdos, mas sim como uma modalidade com características específicas, que exige uma organização do trabalho pedagógico, que valorize seus sujeitos e proporcione a construção de saberes com vistas à formação de um ser crítico, político, intelectual e criativo.

É notório que muitos jovens e adultos vêm de trajetórias escolares descontínuas, marcadas por rupturas, frustrações e não aprendizados. Nesse sentido, um dos desafios da EJA é repensar formas de mobilização dos sujeitos para retomarem o seu percurso educativo, integrando-a com as áreas do trabalho, saúde, tecnologia, sustentabilidade, cultura e lazer na perspectiva intersetorial e de formação integral dos cidadãos.

Os estudantes da EJA têm perfil plural⁸ marcado pela diversidade geracional e pela presença predominante de afrodescendentes. Denotam uma realidade complexa e desigual que expressa a diversidade cultural, de gênero e social brasileira. Também compreende pessoas em cumprimento de medida socioeducativa (liberdade assistida ou internação) ou com restrição de liberdade (sistema prisional); com deficiência, diagnosticados ou não; quilombolas, indígenas; população em situação de rua; integrantes de movimentos sociais e populares; trabalhadores da cidade e do campo.

A SEDF oferta a EJA em 112 escolas, em sua maioria, no noturno, por meio de cursos presenciais e a distância. Na forma presencial, os cursos são organizados em regime semestral. A idade mínima para ingresso na EJA é de 15 anos completos, para o 1º e 2º segmentos, e 18 anos completos, para o 3º segmento.

Ressalta-se que a alfabetização é a primeira etapa do 1º segmento da EJA e não uma modalidade à parte. Esse segmento é composto por quatro etapas semestrais, que correspondem aos anos iniciais do ensino

⁸ De acordo com o Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, elaborado pelo Ministério da Educação com efetiva participação dos Fóruns de EJA do Brasil, em setembro de 2008.

fundamental. O 2º segmento é também composto por quatro etapas semestrais, que correspondem aos anos finais do ensino fundamental. O 3º segmento compõe-se de três etapas semestrais, equivalentes ao ensino médio.

Há desafios que devem ser enfrentados para se alcançarem o planejamento e a execução de políticas públicas eficientes e eficazes para a promoção da alfabetização e da continuidade da escolarização.

Uma provocação é o atendimento da demanda da EJA, tomando como base o sujeito na sua integralidade, sua diversidade e o mundo do trabalho. O jovem ou o adulto é um ser incompleto, ou seja, há uma busca de aprendizagem permanente ao longo da vida.

Um dos desafios é a ampliação da oferta da modalidade em diferentes formatos: presencial, semipresencial e a distância. Esse fato tornar-se-á uma importante estratégia rumo ao acesso à educação, à permanência e ao êxito dos estudantes da EJA.

Ademais, uma especificidade que perpassa e caracteriza o sujeito da EJA é a sua relação com o mundo do trabalho – atividade humana de produção social da vida –, que deve integrar o processo educativo. Os jovens e adultos trabalhadores, empregados ou não, estão em busca de perspectivas de trabalho que atendam a necessidade existencial e de sobrevivência.

Sendo assim, apresenta-se o trabalho como um princípio educativo, atividade necessária a todos os sujeitos da EJA – estudantes, professores, gestores –, a partir do momento em que se reconhecem como trabalhadores, por meio de uma educação emancipadora.

A importância da EJA no DF traduz-se pelo desafio da alfabetização e pelo direito de jovens e adultos trabalhadores à educação básica. Para tanto, são requeridas ações de mobilização por parte da sociedade civil organizada e do Estado. Portanto, apresentam-se as ações planejadas, a saber:

- Universalizar a alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais: execução do Programa DF Alfabetizado na perspectiva de continuidade dos estudos na rede pública de ensino.

- Retomar a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do DF e a constituição das Agendas Territoriais Regionais, a fim de promover a intersetorialidade entre os diversos setores públicos e a participação da sociedade civil organizada na perspectiva da gestão social das políticas públicas de EJA.
- Certificar os concluintes da educação de jovens e adultos por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
- Ampliar a oferta de educação de jovens e adultos a distância.
- Fomentar, em articulação com a Coordenação de Educação Profissional, o Programa de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o qual proporciona um novo sentido de Educação vinculada ao trabalho na vida dos estudantes de EJA.
- Apresentar a Economia Solidária como uma nova lógica de geração de emprego e renda por meio da aplicação de conhecimento científico e da reflexão sobre a organização da produção e reprodução da sociedade.
- Executar o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), que tem como público os jovens de 18 a 29 anos, com vistas à elevação da escolaridade, qualificação inicial e profissional e promoção de atuação social.
- Participar da reelaboração da Proposta Pedagógica da EJA.

A EJA apresenta-se como possibilidade de avanço do conhecimento formal, da elevação da escolaridade, da autonomia coletiva, social, econômica e intelectual, desde que se considere o perfil dos sujeitos da EJA e sua diversidade.

8.7. Educação do Campo

O conceito de educação do campo é novo, tem pouco mais de dez anos. Surgiu como denúncia e como mobilização organizada contra a situação atual

do meio rural: situação de miséria crescente, de exclusão/expulsão das pessoas do campo; situação de desigualdades econômicas, sociais, que também são desigualdades educacionais, escolares. Seus sujeitos principais são as famílias e comunidades de sem-terra, camponeses, pequenos agricultores, atingidos por barragens, ribeirinhos, quilombolas, pescadores e muitos educadores e estudantes das escolas públicas e comunitárias do campo, articulados em torno de movimentos sociais e sindicais, de universidades e de organizações não governamentais. Todos buscando alternativas para superar essa situação que desumaniza a população do campo, mas também degrada a humanidade como um todo.

Uma das mais marcantes características desse movimento é sua indissociabilidade do debate sobre os modelos de desenvolvimento em disputa na sociedade brasileira e o papel do campo nos diferentes modelos. A especificidade mais forte da educação do campo, em relação a outros diálogos sobre educação, deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ele se enraíza. A afirmação de que só há sentido no debate sobre educação do campo como parte de uma reflexão maior sobre a construção de um projeto de nação é o chão inicial capaz de garantir o consenso dos que se reúnem em torno desta bandeira.

A luta principal da educação do campo tem sido por políticas públicas que garantam o direito da população do campo à educação que seja no e do campo: **no campo, porque** as pessoas têm direito a ser educadas no lugar onde vivem; **do campo**, porque as pessoas têm direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. E esta educação inclui a escola: hoje uma luta prioritária, porque há boa parte da população do campo que não tem garantido seu direito de acesso à educação básica. Não há sentido desencadear esforços para a produção de teorias pedagógicas para um campo sem gente, para um campo sem sujeitos, ou, dito de outra forma, para uma ruralidade de espaços vazios.

A base fundamental de sustentação da educação do campo é que o território do campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; de novas relações entre o rural e o urbano.

Podemos destacar duas recentes conquistas deste processo: a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002, do Conselho Nacional de Educação) e a assinatura do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esse Decreto traz aspectos importantes a serem destacados para que se compreenda a educação do campo. São eles:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político-pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II – incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

A educação do campo está ajudando a produzir um novo olhar para o campo. E faz isso em sintonia com toda uma nova dinâmica social de valorização desse território e de busca de alternativas para melhorar a situação de quem vive e trabalha nele. Uma dinâmica que vem sendo construída por sujeitos que já não aceitam que o campo seja lugar de atraso e de discriminação, mas sim consideram e lutam para fazer dele uma possibilidade de vida e de trabalho para muitas pessoas, assim como a cidade também deve sê-lo; nem melhor, nem pior, apenas diferente; uma escolha.

Dentro da perspectiva da educação do campo, é preciso preparar os educadores da zona rural do DF para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno. Simultaneamente, mostra-se urgente a necessidade de desencadear um processo de construção coletiva de um projeto de formação de educadores que esteja em consonância com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Objetiva-se, assim, implantar a proposta de educação do campo na rede pública de educação do DF, entendendo o campo como território de produção

de vida nas dimensões política, econômica, cognitiva e cultural. Para isso, impõem-se algumas metas:

- Realizar diagnóstico, no decorrer do primeiro semestre de 2012, de modo a fazer o levantamento de dados e perspectivas a respeito das escolas rurais e dos profissionais que nelas trabalham, tendo como fim a elaboração de política pública de educação do campo no DF.
- Promover discussões acerca das premissas da educação do campo junto à rede pública de ensino do DF, principalmente no âmbito das escolas rurais do Distrito Federal, ao longo dos anos de 2012-2014.
- Desencadear processos de formação dos educadores das escolas rurais do DF, de modo a contemplar as bases teóricas e as práticas pedagógicas inerentes à educação do campo, no decorrer de cada ano letivo, até 2014.

Sabemos que esta modalidade dá ainda seus primeiros passos, entretanto, contabilizamos isto como uma vantagem de construir uma proposta nova para a educação do campo no DF.

9. APOIO AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

9.1. Correção da Distorção idade/série

Os índices de reprovação e evasão escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal indicam a necessidade de uma política pública que efetivamente contribua para a redução do número de estudantes em defasagem idade/série no ensino fundamental.

De acordo com os dados do Censo Escolar havia na Secretaria de Estado de Educação em 2009, 78.249 estudantes em defasagem idade/série, em 2010, 73.396 e em 2011, 69.842 estudantes.

Diante disso, a Conferência Distrital de Educação Básica, realizada em setembro de 2010, indicou a abertura de um fórum permanente de discussão para as turmas de correção da Distorção Idade/Série que, em 2011 discutiu e elaborou uma proposta diferenciada para o atendimento a estas turmas a ser implantada no ano letivo de 2012.

Esse fórum foi implantado no ano de 2011 tendo a Coordenação de Ensino Fundamental e Médio frente ao trabalho com as 14 regionais de ensino. Esse fórum realizou, ao longo do ano, 16 encontros presenciais. As atividades do Fórum se concentraram em realizar o levantamento dos principais problemas enfrentados pelas Unidades Escolares e professores no sentido de apontar as medidas necessárias para que fossem resolvidos e construir coletivamente uma proposta que atendesse a realidade das Unidades de Ensino da Secretaria de Educação.

Paralelamente a esse fórum as Coordenações Regionais de Ensino realizaram encontros com os docentes que atendiam aos estudantes das turmas em distorção idade/série. Esses encontros alimentavam e subsidiavam o Fórum. Dessa forma o documento norteador para o ano de 2012 é fruto das discussões e das necessidades da realidade vivida pelo professor em sua sala de aula.

Assim, a correção da distorção idade/série é uma alternativa que deve ser entendida como uma ação político-pedagógica para resgatar a função social da escola pública, ao cumprir um preceito constitucional – o do direito à educação. Espera-se a reintegração do estudante à série/ano correspondente à sua idade em condições de aprender e ser aprovado para a série/ano seguinte.

Para o alcance deste objetivo a Secretaria de Educação estabeleceu a seguinte meta:

Ano	Quantitativo de estudantes
2012	15.000
2013	20.000
2014	20.000

Tendo como cenário os números apresentados anteriormente, o Fórum Permanente entendeu como indicativo imprescindível para o ano de 2012 uma

formação continuada dos docentes de turmas de correção da distorção idade/série, que considere a pesquisa, o planejamento, a orientação, a avaliação e elaboração de propostas e intervenções, como parte de um processo de construção coletiva que envolva todos os profissionais da unidade escolar.

Essa formação está a cargo da EAPE, que conta com equipe própria de formadores em parceria com as Oficinas Pedagógicas e com a Coordenação Central conforme os seguintes objetivos:

- Teorizar a prática, com vistas à associação da teoria com a prática;
- subsidiar o trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas de correção da distorção idade/série;
- aperfeiçoar as práticas pedagógicas num processo de reflexão sobre a ação e compartilhar experiências;
- estimular a pesquisa, a inovação, a utilização de recursos e posturas pedagógicas mais criativas, flexíveis e humanizadas, além de possibilitar a confecção de materiais pedagógicos, visando à contextualização dos conteúdos, a interdisciplinaridade e transversalidade na operacionalização do currículo da Educação Básica;
- redimensionar a prática pedagógica e o desenvolvimento da percepção e da criatividade do educador, enquanto mediador e transformador do trabalho pedagógico;
- fundamentar teórico metodologicamente a utilização da ludicidade como recurso que favorece a construção do conhecimento;
- refletir sobre a prática docente, na perspectiva de superação de dificuldades compartilhando experiências e aprimorando recursos materiais e pessoais.

Quanto à formação de turmas, organização do trabalho pedagógico, e organização do tempo/espço, o fórum permanente apresentou a seguinte proposta:

1- Formação de turmas:

1.1- Anos Iniciais

Serão atendidos nas turmas de correção da distorção idade/série no ano letivo de 2012 educandos do Ensino Fundamental – séries/anos iniciais – que tenham 2 (dois) ou mais de defasagem de série/ano em relação à idade, entre 9 (nove) e 14 (quatorze) anos até 31/3/2012.

As turmas serão divididas em Alfabetizados e Em Processo de Alfabetização e serão compostas por no mínimo 15 (quinze) e no máximo 20 (vinte) educandos.

1.2- Anos Finais

Serão atendidos nas turmas de correção da distorção idade/série no ano letivo de 2012 educandos do Ensino Fundamental – séries/anos finais – que tenham 2 (dois) ou mais anos de defasagem de em relação à idade, observando como referência a data de 31/03/2012:

- Educando oriundos da 5ª série/6º ano, com, no mínimo, 13 anos de idade;
- Educandos oriundos da 6ª série/7º ano, com, no mínimo, 14 anos de idade;
- Educandos oriundos da 7ª série/8º ano, com, no mínimo, 15 anos de idade.

As turmas serão divididas em:

- Bloco 1 - (5ª série/6º ano e 6ª série/7º ano) serão enturmados educandos oriundos da 5ª série;
- Bloco 2 - (6ª série/7º ano e 7ª série/8º ano) serão enturmados alunos oriundos da 6ª série; e
- Bloco 3 - (7ª série/8º ano e 8ª série/9º ano) serão enturmados alunos oriundos da 7ª série.

Os estudantes da 4ª série/5º ano alfabetizados, 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, não participarão das turmas

de correção da distorção idade/série e deverão ser atendidos por meio de projeto interventivo.

Os estudantes da 4ª série/5º ano em processo de alfabetização poderão participar das turmas de correção de distorção idade/serie.

O estudante que participou de turmas de correção da distorção idade/série no ano letivo de 2011 e não alcançou os objetivos propostos, será avaliado pelo Conselho de Classe e poderá cursar novamente a correção se assim for definido, considerando aspectos como o empenho, participação e desenvolvimento em relação a ele mesmo.

É de caráter obrigatório a formação de turmas de correção da distorção idade/série para as instituições educacionais que atendem o Ensino Fundamental Anos Iniciais, e que possuem quantitativo mínimo de estudantes em defasagem idade/série.

As turmas de correção da distorção utilizarão como registro das aprendizagens dos estudantes e para o registro das discussões do Conselho de Classe, o Registro Descritivo para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e o Registro de Conselho de Classe para Anos Iniciais e Anos Finais.

Com o objetivo de garantir a exclusividade dos professores das turmas de Correção da Distorção Idade/série do Ensino Fundamental – Anos Finais, a Matriz Curricular foi organizada da seguinte forma:

Matriz Curricular da Correção da Distorção idade/série Anos Finais					
	Área	Hora/aula do estudante	Hora/aula do componente	Hora/ aula do professor	Carga horária do professor
Linguagens	Português	6h	18h	27h	40h
	Inglês	3h	9h		
Matemática e Ciências da Natureza	Matemática	6h	18h	27h	40h
	Ciências	3h	9h		
Ciências Humanas	História	3h	9h	24h	40h
	Geografia	3h	9h		
	PD	2h	6h		
Linguagens	Ed. Física	2h	6h	12h	20h
Linguagens	Arte	2h	6h	12h	20h

No Ano de 2012, as discussões do Fórum Permanente continuarão como objetivos: subsidiar o trabalho realizado nas Coordenações Regionais de Ensino, avaliar a proposta em curso e propor novas estratégias para o ano de 2013.

O maior detalhamento da proposta estará disponível nas Orientações Pedagógicas para a Correção da Distorção Idade/Série. O Programa de Correção da Distorção da Idade/Série para o Ensino Médio apresenta a seguinte orientação:

2. Formação de turmas:

O atendimento será organizado por meio de polos, cada qual composto por cinco turmas em um mesmo turno. Os estudantes em defasagem

idade/série serão redirecionados da série do ensino regular em que estão matriculados para o bloco correspondente.

2.1 Organização dos Blocos:

Os blocos terão uma carga horária de 1.000 horas e referem-se à enturmação dos estudantes para a correção de até duas séries, conforme o desempenho acadêmico, estando assim relacionados:

- Bloco1: formado por estudantes retidos na 1ª série, onde ocorrerá a correção da 1ª e 2ª série.
- Bloco2: formado por estudantes retidos na 2ª série, onde ocorrerá a correção da 2ª e 3ª série.

As orientações pedagógicas para o desenvolvimento do programa serão estabelecidas em documento próprio.

9.2. Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem

As Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem são compostas por pedagogos e psicólogos que atuam numa perspectiva multidisciplinar. Essa atuação está voltada para o contexto institucional pedagógico, considerando sempre as múltiplas variáveis que podem interferir no desempenho acadêmico dos estudantes – dificuldades psicopedagógicas, socioafetivas, entre outras – no intuito de facilitar e incentivar o processo de ensino e aprendizagem.

As equipes também atuam no sentido de contribuir para o aprimoramento dos profissionais das unidades escolares, a partir da interlocução entre os agentes envolvidos na superação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Essas equipes possuem 311 pedagogos e 116 psicólogos, distribuídos nas 14 Coordenações de Ensino Fundamental. Contam, também, com um coordenador intermediário, que atua na Coordenação Regional de Ensino, ofertando apoio e acompanhando as ações desenvolvidas nas Unidades escolares.

Em 2011, foi constituída uma Comissão Técnico-Pedagógica com o objetivo de elaborar um documento norteador para o atendimento dos estudantes portadores de Transtornos Funcionais Específicos, publicada no DODF nº 77, de 25 de abril.

Como resultado dessa discussão, ficaram previstas, para 2012, a implementação de um Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, que engloba a ampliação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, e a implementação das Salas de Apoio à Aprendizagem, que terão como foco um atendimento diferenciado no contraturno escolar que deve atender os estudantes da educação infantil, do ensino fundamental anos iniciais e finais, do ensino médio e da educação de jovens e adultos das unidades escolares da SEDF. Com essa proposta, pretendemos ampliar tal atendimento.

9.3. Orientação Educacional

O Serviço de Orientação Educacional (SOE), por excelência, trabalha na perspectiva da educação integral. Possui uma forma de trabalho mais abrangente na dimensão pedagógica, pois articula junto aos demais educadores – atuando em todas as etapas e modalidades da educação básica – o trabalho dos sujeitos da instituição educacional, buscando conhecer a realidade e transformá-la, para que ela seja mais justa e humana.

Ao focar sua ação no desenvolvimento de um educando, desenvolve seu trabalho em parceria com a equipe gestora da instituição educacional, promovendo parcerias internas e externas, a fim de tecer uma rede social e interinstitucional que colabore com o desenvolvimento integral do estudante.

Um dos maiores desafios da orientação educacional no cotidiano escolar é contribuir com a construção da gestão democrática, visando fortalecer a construção coletiva de um Projeto Político-Pedagógico que promova o êxito do trabalho escolar, com base nos princípios humanistas e críticos e na qualidade social.

A orientação educacional, no contexto da gestão democrática, preconiza o fazer coletivo com a participação de toda a comunidade com vistas a democratizar o acesso à escola, a permanência e a continuidade da aprendizagem de todos os estudantes.

A atuação do orientador educacional avançará à medida que o trabalho pedagógico estiver efetivamente organizado no ambiente escolar de maneira coletiva, pois a orientação educacional é um espaço de sistematização e produção de conhecimentos, com a finalidade de agir e refletir acerca das inúmeras transformações que permeiam a escola e a sociedade.

É, pois, a partir de um planejamento coletivo que assegure a participação de todos na escola, que o saber fazer da orientação educacional consolida-se e consegue, junto com professores, estudantes, família e demais profissionais da educação, fortalecer o compromisso com uma educação transformadora.

A atividade de orientação educacional também se fundamenta nos princípios de uma educação integral que promova a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano.

Uma das dimensões fundamentais da atividade de orientação educacional é o respeito ao ser humano, a defesa de sua dignidade e garantia de igualdade de direito que promova sua aprendizagem sem sofrer qualquer tipo de preconceito e discriminação na escola.

A SEDF entende que o trabalho do orientador deve perpassar todas as etapas e modalidades.

9.4. Escolas de Natureza Especial

As Escolas de Natureza Especial, no contexto de uma proposta político-pedagógica de rede que propõe a implementação da educação integral do estudante, constituem-se elemento fundamental para a construção de um modelo educacional que rompa com o imobilismo, proporcione o combate à desigualdade social e construa novos espaços e tempos de aprendizagem, buscando a formação para o exercício pleno da cidadania.

Ao refletir acerca da concepção de educação integral, vale ressaltar que

[...] o conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial. (GONÇALVES, 2006, p. 03).

As Escolas de Natureza Especial assumem, dentro da filosofia proposta por este Projeto Político-Pedagógico, a garantia de oportunidades de acesso à educação, de organização do trabalho pedagógico, de aprendizagem, de respeito aos espaços de convivência, de pró-atividade no desenvolvimento ambiental sustentável, de acesso ao mundo do trabalho e formação acadêmica; do debate de questões relevantes por meio da construção de estratégias de ensino inovadoras, que sejam ao mesmo tempo complementares e integradas às ações executadas pelas outras escolas do sistema.

Nesse contexto, o objetivo central dessas escolas é de construir/reconstruir o conhecimento, oferecer meios diferenciados para a construção da aprendizagem e se constituir em estratégias efetivas para a superação das desigualdades educacionais, com respeito às oportunidades sociais vivenciadas pelos estudantes e a diversidade que os compõe.

9.5. Escolarização dos Sujeitos em Situação de Medidas Protetivas, Socioeducativas e que se encontram em Cumprimento de Pena no Sistema Prisional

9.5.1. A Escolarização de Medidas Protetivas

O artigo 2º da Lei nº 8.069/90, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera a pessoa entre zero e doze anos de idade como criança e entre doze e dezoito anos como adolescente, e os dois grupos são reconhecidos por este estatuto legal como de “pessoa em

desenvolvimento” (art. 6º), o que garante a essa população “proteção integral” (art. 1º) e “prioridade absoluta” por parte da família, do Estado e da comunidade em geral no que tange aos “direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (art. 4º).

Sempre que o Estado toma conhecimento de que esses direitos estão ameaçados ou violados – seja por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; seja por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis; seja em razão da conduta da própria criança ou adolescente –, cabe a este, por meio das instâncias competentes (Conselho Tutelar, Ministério Público e Juiz de Infância e Juventude), aplicar medidas de proteção (art. 98).

Essas medidas, dispostas no artigo 101 do ECA, podem ser de encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; orientação, apoio e acompanhamento temporários; matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; abrigo em entidade e colocação em família substituta.

Contudo, como as crianças e adolescentes pertencem a uma rede da qual a escola é parte fundamental e dada a posição privilegiada desta instituição junto a esses sujeitos, é indispensável que os sistemas educacionais atuem como defensores desses direitos, ajudando crianças e adolescentes que tiveram seus direitos ameaçados ou prejudicados através da denúncia de suspeita ou comprovação de maus tratos, abusos e violências contra eles cometidos, conforme determina a lei em tela.

Mais importante, ainda, é o acompanhamento do cumprimento das medidas de proteção (quando aplicadas) e de realimentação da rede com informações sobre o cumprimento das medidas aplicado, sobretudo ao Conselho Tutelar. Caso os encaminhamentos dados não retirem a ameaça ou

violação dos direitos ou restaurem os direitos da criança e do adolescente, convém que a escola denuncie o caso à Delegacia de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente e ou à Promotoria de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, conforme seja o caso.

Uma das medidas protetivas, em especial, vem fazendo uma interface muito forte com a escola: a de acolhimento institucional. As crianças e os adolescentes que se encontram em abrigos públicos ou conveniados encontram-se sob a guarda e a tutela do Estado ou entidade conveniada, portanto, também da escola. É imperioso reforçar que tais pessoas em desenvolvimento continuam gozando de todos os direitos fundamentais e coletivos.

Dessa maneira, as escolas que atendem crianças e ou adolescentes institucionalizados em abrigos públicos ou conveniados devem estreitar laços com o corpo técnico dessas instituições, no sentido de que, como rede, possam minimizar as fragilidades próprias dessa condição provisória de uma pessoa em desenvolvimento que, de forma especial, necessita do apoio do mundo adulto, haja vista os quadros de acolhimento representarem a culminância de processos drásticos de violação de direitos.

Tem sido comum que escolas compreendam essa criança e ou esse adolescente como de responsabilidade exclusiva dos abrigos, quando, de fato, trata-se de uma responsabilidade da rede da qual a escola é parte integrante, fundamental e privilegiada. Portanto, um Projeto Político-Pedagógico, para que mereça o adjetivo de democrático, não pode se constituir sem levar em consideração as especificidades dessa parcela populacional já tão afetada pelos contextos que a emoldura. Estudos vêm demonstrando o potencial da escola em contribuir com o acolhimento, suporte e apoio a estes sujeitos, assim como do inverso.

Além de reforçar essa discussão na rede, encontra-se em construção uma política intersetorial de atendimento escolar de crianças que se encontram em situação de medidas protetivas, tendo por base as já existentes políticas públicas de acolhimento institucional para os que sofrem ameaça à vida; estão

envolvidos no trabalho infantil; têm seus direitos totalmente violados; sofrem violência sexual, espancamento, maus tratos; estão em situação de rua; sofrem negligência da família ou do Estado; entre outras. Muito em breve, esses aspectos serão pauta de nossas discussões.

9.5.2. Escolarização de Sujeitos em Conflito com a Lei (Socioeducação e no Contexto das Prisões)

Por se tratar de pessoas em desenvolvimento, crianças e adolescentes são pessoas penalmente inimputáveis (art. 104 do ECA). Quando se tratar de ato infracional praticado por criança, serão aplicadas as medidas relatadas do artigo 101 - Medidas de Proteção – e, quando praticado por adolescentes, será implementada uma figura jurídica denominada medida socioeducativa.

É comum ouvirmos, nos meios de comunicação, que, por tratar-se de adolescente, nenhuma sanção foi aplicada. O que não confere com a realidade (diga-se de passagem, que o DF é o estado que mais interna adolescentes no Brasil). Ocorre que a doutrina que ancora o Estatuto da Criança e do Adolescente coloca-se em uma ordem distinta da que ainda sustenta o nosso Código Penal, não obstante as reflexões que vêm sendo colocadas pela Academia no campo da “justiça restaurativa”.

Quando comete ato infracional (o que para o adulto é denominado crime ou contravenção penal), o adolescente é encaminhado à Delegacia Especializada: Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA), cabendo ao Ministério Público do Distrito Federal e Territórios apresentar queixa à Vara da Infância e Juventude – VIJ - TJDF, sendo o adolescente submetido ao cumprimento de medidas socioeducativas, respeitada e garantida a ampla defesa, ainda que para tal se constitua um defensor público e o princípio do contraditório.

A medida socioeducativa é, portanto, uma medida jurídica que, na legislação brasileira (artigo 112 a 128 da Lei nº 8.069/90 - ECA), se aplica aos adolescentes autores de ato infracional. É aplicada pela autoridade judiciária - juiz de Infância e Juventude - como sanção e oportunidade de ressocialização.

Possui uma dimensão coercitiva, pois o adolescente é obrigado a cumpri-la como sanção da sociedade, mas, principalmente, educativa, visando prepará-lo para o convívio social. Como esses estudantes se encontram em liberdade restringida por terem reprovado em convivência, convém que foquemos nessa como sendo sua aprendizagem prioritária.

De acordo com o artigo 112 do ECA, são medidas socioeducativas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional; qualquer uma das previstas no artigo 101.

Reforçamos que, conforme versa em lei, essas medidas *somente podem ser aplicadas pela autoridade jurídica competente*: juiz da Vara de Infância e Juventude. Nada disso impede a escola de sugerir ao Ministério Público (Promotoria de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente) algumas dessas medidas, como, por exemplo, a obrigação de reparação do dano. O que não pode é que a escola, sem o devido julgamento legal do poder judiciário, obrigue a criança ou adolescente a cumprir penas, tais como: obrigar que o estudante pinte a parede que foi pichada, que conserte a cadeira quebrada, reponha o bem danificado etc.

Nós, educadores, temos lidado de forma mais direta com as medidas socioeducativas de Liberdade Assistida (art. 118 do ECA) e a medida socioeducativa de semiliberdade (art. 120 do ECA). Pela primeira, o adolescente comparece na presença de um juiz, com acompanhamento do Ministério Público e de um Defensor (Público ou particular), momento em que assume compromissos de mudança de postura. Após, retorna ao convívio social em sua própria família, onde é periodicamente acompanhado pela Secretaria de Estado da Criança, por meio da Subsecretaria de Medidas Socioeducativas.

Em cada Região Administrativa, essas medidas são acompanhadas pelas Unidades de Acompanhamento de Adolescentes submetidos às Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade. Essas Unidades são compostas por assistentes sociais,

psicólogos, pedagogos e assistentes técnicos, que têm como função acompanhar a execução da medida e elaborar relatório técnico para o juiz da Infância e Juventude. Logo, um trabalho conjunto da escola e dessa Unidade é de suma importância para o êxito no processo de ressocialização dos adolescentes autores de ato infracional.

Outra medida muito comum em escola é a medida socioeducativa de semiliberdade. Por esta medida, o adolescente permanece toda a semana numa casa de semiliberdade, onde é acompanhado por uma equipe de técnicos (pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e assistentes técnicos) e é dispensado, quando apresenta comportamento condizente, para passar o fim de semana com a família.

Também, nesse caso, o acompanhamento da vida escolar dos estudantes é fundamental para composição do relatório técnico que é encaminhado à Vara da Infância e Juventude, no qual o juiz se baseia para a remissão ou progressão da medida. Destaca-se ainda que o comportamento do estudante na escola importa para a liberação ou não deste nos fins de semana, haja vista que unidade de semiliberdade e escola são partes distintas de uma mesma rede. Há ainda os casos em que a VIJ colocam como medida socioeducativa a prestação de serviços à comunidade.

Tendo em vista a eficácia e eficiência dessas medidas (quando devidamente acompanhadas) e a necessidade de um trabalho intersetorial, adotamos, em parceria com esses órgãos/setores, uma rotina de acompanhamento escolar de estudantes nessas condições, sobretudo porque, assim como nós, educadores, todos os responsáveis por este acompanhamento reconhecem a importância da educação na composição dos relatórios da execução das medidas para esses adolescentes autores de atos infracionais.

Por fim, há os casos específicos de núcleos de ensino ou atendimento escolar que funcionam dentro de unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei. Há centros de internação provisória (até 45 dias) para o adolescente que ainda aguardam decisão judicial e centros de internação para o adolescente sentenciado a restrição de liberdade.

Esses Núcleos de Ensino funcionam por meio de uma Cooperação Técnica segundo a qual a Secretaria de Estado de Educação do DF cede os profissionais de educação e o suporte técnico-pedagógico para o desenvolvimento cognitivo e social dos adolescentes internados.

Houve um tempo em que tais Núcleos de Ensino ficaram em um vácuo entre as Secretarias de Estado de Educação e a Secretaria que executava a medida (SEDEST, SEJUS, SECriança), o que fragilizava o processo educativo. Hoje, temos revisto e reeditado os ajustes legais que sustentam esta cooperação técnica.

Quando devidamente acompanhados, os adolescentes autores de atos infracionais apresentam altos índices de ressocialização e à escola cabe um papel de centralidade no acompanhamento dessas medidas. Atente-se para o cuidado de não identificação dos estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas, conforme versa o art. 94, inciso IV, da Lei nº 8.069/90.

Destaca-se, ainda, de acordo com pesquisas realizadas pela VIJ – TJDF, que a grande maioria dos atos infracionais cometidos por adolescentes do DF são contra o patrimônio e não contra a vida, apesar de muitos adolescentes – por uma questão de fragilidade ou autoproteção – se autoatribuírem a autoria de atos hediondos e a condição de liberdade assistida como uma insígnia de empoderamento equivocado.

Convém destacar que, conforme vimos, quando um adolescente é internado, o atendimento escolar continua nas unidades de internação (art. 123 do ECA), cabendo à escola comunicar-se oficialmente com as unidades nas quais os adolescentes encontram-se reclusos de forma a evitar a violação do direito à educação, o que vinha sendo comum em alguns centros de internação provisória do DF, descumprindo-se, assim, a legislação vigente.

Outro atendimento escolar específico dá-se junto aos cidadãos maiores de 18 anos em cumprimento de pena de reclusão de liberdade em prisões. Este atendimento se dá em turmas na modalidade de EJA. Esse atendimento ocorre por meio de uma Cooperação Técnica entre a Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP) e a Secretaria de Estado de Educação, que dispõe de professores e assessoria técnico-pedagógica para este fim.

Um Projeto Político-Pedagógico, tanto de uma rede de ensino quanto da escola que atenda à especificidade desses estudantes, para que, de fato, cumpra o seu papel democrático, precisa considerá-los para efeitos de construção de uma política pública eficaz e eficiente. Ressalta-se que as pesquisas e estudos sobre a questão apontam que as políticas públicas de apoio, suporte e orientação a adolescentes e ou jovens em situação de vulnerabilidade e as de acompanhamento de reinserção de egressos do sistema prisional são menos onerosas aos cofres públicos, mais eficazes, eficientes e viáveis à construção da cidadania.

Ante este quadro, temos dialogado com os vários setores e órgãos envolvidos nessas discussões, no sentido de construir uma política intersetorial de atendimento à escolarização de estudantes em situação de medidas socioeducativas e cidadãos em cumprimento de penas de restrição de liberdade em presídios, assumindo a parte que à SEDF compete nos núcleos de ensino, além de fomentar a construção, implementação ou consolidação de uma proposta pedagógica que atenda às demandas tão específicas das realidades que afetam essas comunidades escolares.

9.6. Livro e Leitura

As Políticas Públicas do Livro e da Leitura no DF estarão em consonância com o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), como o Programa Fome de Livro, do Ministério da Cultura, via Fundação Biblioteca Nacional, e com o Plano Distrital do Livro e da Leitura (PDLL), lançado em meados de 2011 pelo atual governo.

O PDLL objetiva assegurar o fácil acesso aos livros e a outras formas de leitura a todos os brasilienses. Além de serem imprescindíveis à transmissão de cultura, os livros também são fatores de inclusão e promoção da cidadania. Por isso, devem ser tratados como estratégicos para o desenvolvimento pessoal, social e para a construção de um novo projeto de nação, mais justa e solidária.

Assim, existe um conjunto de projetos e programas para implementar, no país, uma política do livro, da leitura e de bibliotecas com ações de curto, médio e longo prazo, integradas a diversas ações do governo nesse sentido.

O PDLL aponta para a formação de uma sociedade leitora, entendendo-se leitura como uma capacidade que vai muito além de decifrar códigos, é um processo complexo de compreender e produzir sentidos e uma capacidade do cidadão de se expressar e exercer seus direitos fundamentais. A ideia é trabalhar no sentido de transformar Brasília em capital da leitura.

Dessa forma, entendemos que alguns eixos estratégicos são parte de nossa ação:

- Revitalizar as bibliotecas da rede pública de ensino do DF.
- Revitalizar o acervo de bibliotecas escolares, garantindo a aquisição de pelo menos um título para cada estudante matriculado, como prevê a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010.
- Implantar bibliotecas em todas as escolas públicas do DF.
- Adquirir computadores para as bibliotecas.
- Instalar conexão com internet em todas as bibliotecas escolares do DF.
- Implantar projeto de formação de leitores nas escolas.
- Promover o encontro do leitor com escritor/ilustrador nas escolas públicas do DF.
- Oferecer formação continuada para profissionais da educação sobre a formação de leitores.
- Articular com a EAPE a elaboração e a oferta de cursos de formação de profissionais da educação.

Tais ações demandam articulação do sistema de ensino, particularmente na escola, por ser uma proposta para o trabalho nas coordenações pedagógicas dentro da compreensão de possibilidades de acesso ao livro e à leitura.

10. FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Uma proposta de educação de qualidade, justa e democrática, que promova a cidadania e a integralidade dos sujeitos sociais, não pode prescindir de uma formação diferenciada para seus profissionais.

No momento em que se vivencia o que alguns estudiosos chamam de a Terceira Revolução Industrial, em que a nanotecnologia e os avanços científicos permeiam as relações sociais; em que as mudanças políticas e econômicas afetam profundamente o cenário mundial, a educação do Distrito Federal reclama um olhar transformador, que congregue harmonicamente os principais elementos desse contexto: o humano, o ambiente e as tecnologias, em um processo de sustentabilidade e cultura de paz.

Nessa perspectiva, a construção de uma proposta formativa para os profissionais da educação da rede pública de ensino do Distrito Federal tem por base uma clara concepção de sujeito e sociedade que não se apresenta desvinculada de uma visão planetária.

Essa concepção de formação é contínua e progressiva, preparando os profissionais da educação para o tempo presente e para o desenvolvimento humano, para a realização pessoal e profissional; para o protagonismo e para as ações democráticas.

Nesse sentido, a ação formativa se expande à constituição do educador como agente social, que se constrói no protagonismo das lutas por uma formação de qualidade social, melhores condições de trabalho, carreira e salário. É também uma concepção inclusiva, posto que abarca a diversidade, o indivíduo e o coletivo em um contexto de relações dialógicas e igualitárias. Em uma acepção mais ampla, é uma concepção que compreende que todos os profissionais que atuam no espaço educativo são educadores e colaboram para a construção da escola do futuro.

Assim, a ação formativa deverá alcançar gestores, professores, especialistas em educação e profissionais da carreira assistência à educação.

Considerada estratégica para o alcance das metas de qualidade social do ensino, a formação continuada dos trabalhadores da educação conta com

espaços próprios: a coordenação pedagógica nos níveis local, intermediário e central e a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE).

A EAPE atende, em média, 11 mil profissionais por ano, em cursos de menor duração, em diversas áreas específicas e transversais do currículo desenvolvido pela rede de ensino, além de coordenar e organizar eventos diversos, como seminários, jornadas e colóquios, entre outros, abertos à comunidade escolar.

Em uma proposta de modernização e de atendimento às demandas atuais de formação em serviço, parte das ações formativas da EAPE é ofertada de forma descentralizada, em polos constituídos nas Coordenações Regionais de Ensino, sendo que, em quatro dessas CRE, os polos funcionam em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Outro aspecto relevante da modernização da formação em serviço é a consolidação da educação a distância, que tanto atua com uma proposta de cursos desenvolvidos integralmente a distância, minimizando problemas com a locomoção do cursista e auxiliando na sua organização do tempo para estudos, quanto como suporte tecnológico para os eventos formativos presenciais, a partir das ferramentas da plataforma virtual.

É importante destacar o processo diagnóstico desse contexto formativo, que inclui a formação inicial e continuada, em consonância com as demandas da rede pública de ensino do DF.

O levantamento das necessidades de formação é realizado em constante diálogo com as unidades de ensino, com as demais unidades administrativas da SEDF, por meio de instrumentos de coleta de dados específicos, e com a sociedade civil, por meio do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente, presidido pelo Secretário de Educação, e do qual participam representantes da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), da Universidade de Brasília (UnB), do Instituto Federal de Brasília (IFB), do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF), do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Um dos principais resultados do Fórum, fruto da pesquisa realizada sobre o perfil docente, que identificou uma lacuna na formação inicial desses profissionais, é a oferta de cursos de primeira e segunda licenciatura.

Em parceria com a UnB e com o IFB, a Secretaria de Educação, em 2012, oferecerá 800 vagas de licenciatura em Pedagogia para professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental que ainda apresentam formação inicial apenas em nível médio e 600 vagas de segunda licenciatura para professores cuja formação inicial deu-se em licenciatura curta ou atuam em disciplinas extintas.

A proposta da segunda licenciatura prevê o suprimento de uma demanda reprimida, no quadro efetivo da SEDF, por docentes em áreas específicas do currículo. Assim, serão ofertadas vagas para os cursos de licenciatura em Dança, este já em andamento, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Ciências Naturais, Matemática, Química, Física e Biologia.

A concepção de que todos os profissionais da educação são educadores e, portanto, partícipes do processo de construção do conhecimento e de formação integral do estudante, reformula a dinâmica de formação da EAPE, que amplia seus braços formativos, estendendo-os à carreira assistência à educação, antes com pouca visibilidade, propondo, de forma isonômica ao magistério, ações formativas, em modo inicial e continuado.

Exemplo disso é o Profucionário, programa do Governo Federal que propõe a valorização do funcionário escolar pela formação técnica nas áreas de gestão escolar, infraestrutura e meio ambiente, materiais didáticos e alimentação escolar.

Após oito anos de omissão do governo local, a SEDF, em 2011, aderiu ao Programa que, por meio da parceria EAPE/Escola Técnica de Ceilândia, contempla 1.000 profissionais em primeira turma e já prevê, em 2012, a abertura de mais 1.200 vagas.

Temos, assim, como meta, o impacto significativo da formação continuada na organização do trabalho pedagógico nas escolas, tomando como princípio sua realidade e suas necessidades, de modo a assegurar a construção dos conhecimentos socialmente relevantes e significativos.

11. GESTÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA

11.1. Coordenação Pedagógica: um Espaço de Construção Coletiva

Entre as questões que perpassam uma nova proposta de gestão escolar no cotidiano das escolas públicas do DF está a coordenação pedagógica como espaço/tempo de ação e reflexão. Isso implica a reorganização do trabalho pedagógico da escola e dos professores que pressupõe relação democrática e comprometida com a elaboração, implementação e avaliação do PPP das escolas em articulação com o PPP da SEDF.

Ao considerar a perspectiva da gestão crítico-reflexiva, sublinhamos a coordenação pedagógica, caracterizando-a como um espaço/tempo vivo, dinâmico, fundamentado na dialogicidade entre a comunidade escolar e a extraescolar, entre o real e o prescrito, entre a teoria e a prática, na busca da concretização do PPP da escola e, assim, vencer os desafios que inviabilizam as ações coletivas para a construção da educação pública de qualidade.

Essa concepção sustenta nossa compreensão de que a coordenação pedagógica, revestida de significado político-pedagógico, constitui-se em espaço/tempo de elaboração, implementação e avaliação do PPP. Dessa forma, fomenta-se a construção da ação coletiva, da formação continuada, da reflexão crítica das práticas pedagógicas e da escola como um todo, que contribuem para a consolidação da educação pública com qualidade social.

Nessa perspectiva, enfatizamos a concepção de trabalho coletivo, na qual possam ser traçados eixos constitutivos e imprescindíveis às práticas sistematizadas dos professores, apoiados pela gestão, de forma que todos se sintam corresponsáveis pela construção de uma prática educativa de qualidade. A coordenação precisa ser compreendida como espaço/tempo primordial para a gestão da escola.

De acordo com Nóvoa (1992), é responsabilidade da escola expandir seu objeto, com vistas a transpor os seus limites historicamente identificado como, exclusivamente, espaço de transmissão de conhecimentos. Cabe à

escola refletir e enfrentar as contradições existentes no seu cotidiano e encontrar alternativas para vencer seus desafios.

Maren (2003) destaca a importância do resgate do professor enquanto pesquisador, que propõe teorias, modelos e tecnologias educacionais mais pertinentes para a prática e para as ações que o cotidiano escolar exige. Esta reflexão deve, essencialmente, partir da prática para a construção de conhecimentos pedagógicos.

A conquista da coordenação pedagógica como condição essencial para se pensar/fazer Educação de qualidade vem intensificando e tornando ainda mais complexa nossa tarefa. Segundo propõe este PPP, a coordenação pedagógica tem como papel maior a articulação do trabalho pedagógico em toda a sua amplitude. Para tanto, precisamos superar um dos grandes desafios da rede: as representações pedagógicas alicerçadas em práticas individualizadas e conhecimentos fragmentados.

A trajetória histórica da Coordenação Pedagógica na rede pública de ensino do DF, resultado da mobilização e luta da categoria de professores, vem sendo comprometida por algumas práticas equivocadas que fragilizam essa preciosa conquista, empobrecendo este espaço privilegiado para a construção/consolidação do PPP e da Educação pública que buscamos.

Para que a coordenação seja um espaço vivo, o coordenador pedagógico escolhido pelo grupo deve articular a reflexão do pensar e do fazer pedagógico. Para tanto, precisa assumir o protagonismo no apoio ao trabalho pedagógico, à formação continuada, ao planejamento e ao desenvolvimento do PPP, sempre visando a apresetidizagem de todos os estudantes.

Assim, a coordenação pedagógica tem centralidade na Gestão Democrática, por ser um espaço/tempo fundamental para a construção do diálogo entre a escola e a comunidade. Essa construção será facilitada se entendermos que a coordenação não é exclusividade de professores e coordenadores, pois a participação da equipe gestora e de todos os profissionais da educação é imprescindível para a efetivação do trabalho. A equipe de direção, o coordenador, os professores e funcionários da Carreira Assistência são os atores capazes de estabelecer a interlocução entre a

escola e a comunidade no que se refere ao trabalho desenvolvido pela unidade escolar.

A SEDF organizou a coordenação pedagógica da seguinte forma: o tempo de três horas diárias é distribuído na semana, em turnos, de modo a possibilitar a formação continuada, a coordenação coletiva e a coordenação individual. Outra grande conquista é a destinação de um momento para coordenação individual fora do ambiente da escola, pois abre diferentes possibilidades de formação, em espaços variados e viabiliza contatos com outras redes de informação.

Considerando a importância da coordenação pedagógica nos três níveis: local, intermediário e central, a coordenação no nível local assume papel fundamental na elaboração, na implementação, no acompanhamento e avaliação do PPP das escolas, na orientação e coordenação da participação dos professores no PPP, e na proposição de ações educativas que busquem a melhoria na qualidade do trabalho pedagógico.

Também temos que ressaltar a importância da coordenação pedagógica intermediária no processo de debate, implantação e implementação do Projeto Político-Pedagógico da SEDF e das escolas, uma vez que ela realiza a articulação entre as políticas propostas pela Coordenação Central e as ações desenvolvidas pelas Coordenações Locais. Para além disso, devemos compreender que aos coordenadores intermediários cabe desenvolver e implementar ações de reflexão sobre o fazer pedagógico, de estimular e socializar a elaboração de estratégias inovadoras, incentivar e propor iniciativas de formação contínua no âmbito das escolas vinculadas às CREs e propor e implementar ações pedagógicas que busquem superar as dificuldades de aprendizagem dos educandos.

Para complementar a ação dos coordenadores locais e intermediários, a SEDF conta com os coordenadores pedagógicos centrais que tem por primazia a coordenação, o estudo e a elaboração de documentos orientadores destinados à rede pública de ensino, a elaboração de políticas públicas que busquem a qualificação da ação pedagógica na rede, a articulação de ações

de formação contínua e a articulação entre os outros níveis de coordenação pedagógica.

Assim, os três níveis de coordenação não devem ser vistos de forma hierarquizada nem sobrepostos, mas como complementares, dentro de uma perspectiva de articulação entre os diferentes níveis como forma de dar significado à coordenação pedagógica, dando a ela um viés de formação e de construção da prática docente reflexiva e compromissada com a transformação da realidade, na busca pela construção de uma educação de qualidade social comprometida com a formação integral do educando.

11.2. Gestão Democrática

A gestão democrática está definida no art. 3º, inciso 8 da LDB como princípio da educação nacional a ser definida pelos sistemas de ensino. No DF a comunidade escolar organizada em suas entidades acumula uma longa história de luta na defesa da gestão democrática, que esse governo retomou com a Lei 4.751/2012.

O processo de participação de todos os segmentos da comunidade escolar reforça a ideia de que a gestão democrática está para além da eleição de diretor ou da equipe de gestão, implica na participação da comunidade escolar, na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar.

É importante reconhecer e legitimar as várias instâncias já constituídas historicamente na cultura democrática das escolas públicas do DF como assembleias, conselho de classe, grêmios estudantis e outros organismos que legitimam e caracterizam uma gestão democrática com participação da comunidade organizada nas definições e encaminhamentos da gestão.

Não se constrói uma gestão democrática com partícipes passivos. Os desafios e obstáculos são grandes, inclusive nas outras estruturas do sistema que estão fora da escola. Ou seja, além dos processos de participação nas

unidades escolares, será preciso que, nos níveis intermediário e central, assegurem-se espaços democráticos de participação.

Dessa forma, a gestão democrática, oferece voz e vez aos mais diferentes atores sociais, especialmente na construção de um PPP como espaço privilegiado para instaurar mecanismos e processos permanentes de reflexão e discussão da organização do trabalho pedagógico da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, sempre na busca da qualidade social da educação. Ao se constituir este processo democrático de decisão, instauram-se formas de organização do trabalho pedagógico que supera conflitos, partindo da organização da escola para atingir mecanismos democráticos e concretos de participação.

11.3. Gestão de Profissionais da Educação

O grande desafio é a valorização dos profissionais da educação, quer no reconhecimento de sua importância social, quer nas suas condições de trabalho e política de salário e de carreira. Atualmente, a SEDF está composta pelo seguinte quadro de profissionais da educação⁹:

- 28.230 professores.
- 12.650 profissionais da carreira assistência à educação em atividade.
- 15.800 professores aposentados e pensionistas.
- 5.200 profissionais da carreira assistência aposentados e pensionistas.

Os dados demonstram a magnitude da rede pública de ensino do DF. Entretanto, em virtude do crescimento da população e da consciência de seus direitos, há necessidade de ampliação deste quadro de profissionais a fim de promover uma educação pública, democrática e de qualidade. Faz-se necessário o aumento da oferta de vagas, a construção de novas unidades escolares e a contratação de profissionais, além da construção de uma política que promova a ampla e efetiva reintegração dos servidores readaptados ao

⁹ FONTE: Sistema de Gestão de Recursos Humanos do Distrito Federal - SIGRH. Dados de janeiro de 2012.

ambiente de trabalho. Essa gestão preza pelo diálogo com as entidades sindicais, valoriza os procedimentos de remanejamentos interno e externo como instrumentos democráticos e transparentes de movimentação, agiliza a contratação temporária, realiza processos seletivos para atuação na EAPE, no CIEF e no CEI.

11.4. Programas Suplementares de Apoio ao Estudante

Na perspectiva das políticas propostas para a educação no DF, um aspecto fundamental diz respeito ao suporte necessário ao atendimento das necessidades elementares do estudante para que se efetivem, na prática, as aprendizagens. Nesse sentido, diversas ações tem centralidade em áreas de apoio que descrevemos a seguir.

11.4.1. Alimentação Escolar

Todas as ações objetivam proporcionar uma alimentação saudável e equilibrada, que coopere para o êxito do processo de aprendizagem e de ensino, com a saúde e a qualidade de vida dos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal. Diante disso, apresentamos algumas iniciativas para:

- Consolidar e ampliar a política de aquisição direta dos produtores da agricultura familiar, contribuindo, assim, para o cumprimento da exigência de aquisição dos gêneros alimentícios de, no mínimo, 30% dos recursos que são destinados à alimentação escolar, em conformidade com a Resolução nº 38 do FNDE. Essa ação tem impacto positivo, porque incentiva a produção dos pequenos agricultores familiares; contribui para sua permanência na zona rural e diminui o êxodo para as cidades; incrementa a circulação de capital no campo; estimula a profissionalização dos pequenos agricultores familiares;

estreita a relação escola/comunidade, visto que o pequeno agricultor perceberá a escola como parte de sua cadeia produtiva (conjuga-se a isso o fato de que, em muitos casos, seus filhos estudam na rede pública de ensino); incrementa a qualidade dos gêneros ofertados na alimentação escolar, ao privilegiar a produção orgânica.

- Implantar sistema efetivo de monitoramento e controle dos estoques dos gêneros alimentícios, desde o recebimento até a distribuição nas escolas.
- Viabilizar novos procedimentos, com vistas à melhoria na qualidade da estocagem, acondicionamento, bem como na logística de distribuição de gêneros.
- Implementar políticas de avaliação do serviço de alimentação escolar, envolvendo a comunidade escolar.
- Estimular a participação e dar visibilidade ao trabalho do Conselho de Alimentação Escolar.
- Disponibilizar e incentivar a formação continuada para os servidores envolvidos em todo o processo de estocagem, manuseio, cocção.
- Incentivar a cultura de hortas escolares, com ênfase nos aspectos pedagógicos.
- Disponibilizar o cardápio da alimentação escolar nos vários meios de comunicação acessíveis pelo corpo discente e comunidade escolar, considerando que o acesso à informação caracteriza a gestão democrática e responsável.

11.4.2. Transporte Escolar

Objetiva-se proporcionar um transporte escolar seguro, eficiente e confortável aos estudantes do ensino fundamental e ensino médio que precisam de deslocamentos. Para tanto, aponta-se para:

- Consolidar o processo de recarga eletrônica para os estudantes da zona rural.
- Ampliar o processo de recarga eletrônica para os demais estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal.
- Concluir o processo licitatório destinado ao transporte dos estudantes portadores de necessidades especiais.
- Expandir o Programa Caminho da Escola com distribuição de bicicletas aos estudantes do ensino médio que estejam em áreas com altos índices de evasão e abandono escolar.
- Implantar sistema efetivo de monitoramento e controle dos ônibus escolares com o escopo de acompanhar e avaliar o serviço contratado.
- Realizar estudos acerca da continuidade dos atuais contratos de transporte escolar, com vistas a buscar alternativas de substituição dos atuais por outros instrumentos congêneres, tais como: convênios, termos de cooperação técnica com órgãos públicos, entidades públicas, universidades (FNDE, CEFTRU, entre outros).

11.4.3. Suporte ao Estudante

O suporte aos estudantes é desenvolvido por meio da promoção de ações voltadas à saúde e à distribuição de uniformes e materiais didáticos aos estudantes participantes dos programas governamentais. Assim, temos como ações:

- Concretizar a parceria com a Secretaria de Saúde, relativamente à disponibilização de cirurgiões-dentistas para lotação em nossas clínicas, visando ao acréscimo na quantidade de consultas preventivas e curativas disponibilizada aos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal.
- Promover parcerias intersetoriais na área da saúde com o intento de construir políticas de atendimento integral a crianças, jovens e adultos, tais como: oftalmologia, otorrinolaringologia, psicologia.

- Realizar estudos acerca da aquisição de uniforme e de material didático destinado aos estudantes.

A Subsecretaria de Infraestrutura e Apoio Educacional tem como objetivo que todas essas ações estejam a serviço do desenvolvimento integral dos estudantes.

11.5. A Avaliação e Seus Três Níveis: das Aprendizagens, Institucional e de Rede

Pensar a avaliação leva-nos necessariamente a pensar na escola, nos professores e na equipe gestora. Envolve também a percepção dos estudantes e de seus responsáveis. Tem-se discutido o modelo de avaliação que temos hoje, de natureza classificatória e excludente, que vem funcionando como mecanismo que aciona o fracasso escolar, especialmente aos estudantes de classe popular. Para enfrentar essa prática, novas proposições têm sido feitas no sentido de reverter esse quadro.

A avaliação, cada vez mais se torna alvo de reflexões, críticas e experimentação. E surge, então, o desejo de transformar esse processo em algo que possa promover, no cotidiano da sala de aula, a aprendizagem do estudante, partindo da concepção de que “avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva” (LUCKESI, 2005, p. 35). Uma vez aliada do professor, a avaliação dará a ele a oportunidade de conhecer o que o estudante aprendeu e o que ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios e as estratégias para que ele aprenda.

Inúmeras vezes, no espaço da sala de aula, percebe-se que avaliar é uma tarefa solitária, que fortalece apenas a identidade da professora ou do professor, orientando sua prática pedagógica. Essa avaliação não é um processo coletivo que proporciona espaços para um diálogo com os sujeitos envolvidos nessa prática, por isso não se refere à aprendizagem e ao ensino como processos interativos e intersubjetivos, mas sim ao rendimento como

resultado verificável (BARRIGA, 1982), que pode ser medido, nomeado, classificado e hierarquizado.

É preciso um olhar mais reflexivo para construir coletivamente uma cultura avaliativa, ponderando a atuação de professores e demais profissionais da educação que trabalham na escola. Todos devem ser avaliados e todos devem avaliar. É ter como foco não apenas o estudante, mas também o professor e a escola, integrando a avaliação da aprendizagem à avaliação da instituição educacional como um todo, possibilitando um momento de conhecimento e compreensão dos fatores associados ao êxito ou fracasso dos programas, projetos, planos, currículos (BELLONI; MAGALHÃES; SOUZA, 2003).

Para além desses dois níveis da avaliação, é preciso pensar a respeito da avaliação do sistema de ensino, que deve ter como finalidade a orientação das políticas públicas para a educação, a fim de que se possam compreender e lidar com as situações, sobretudo de desigualdade da educação oferecida nas escolas dos diferentes sistemas de ensino.

Assim, a articulação entre os três níveis de avaliação citados repercutem diretamente na qualificação do trabalho docente, na forma de participação da comunidade escolar nos rumos e destinos da escola e na melhora da qualidade das aprendizagens dos estudantes. A avaliação pode contribuir para a construção de um diálogo mais estreito entre os programas oficiais, os planejamentos dos professores e a realidade das escolas, além, é claro, de possibilitar a orientação do estado comprometido socialmente na construção de políticas públicas eficazes para uma educação de qualidade social para todos. Orientações operacionais dessa concepção de avaliação serão socializadas a partir dos Cadernos Temáticos resultantes deste PPP.

11.6. Tecnologias Educacionais

Por reconhecer a importância das tecnologias, tanto nos aspectos de aprendizagem e de ensino quanto nos de gestão administrativa, a SEDF criou a Subsecretaria de Modernização e Tecnologia. Seu objetivo é prover as áreas

administrativas, Coordenações Regionais de Ensino e escolas com meios e infraestrutura que possibilitem a simplificação dos processos de trabalho, a integração e melhoria de comunicação interna, a modernização do parque computacional e o desenvolvimento de sistemas integrados de gestão escolar e institucional.

A perspectiva é o fortalecimento institucional da SEDF por meio de premissas de gestão participativa, aquisição e/ou desenvolvimento de sistemas próprios, investimentos estruturados, soluções integradas e globais e projetos desenhados para aplicação em curto, médio e longo prazo.

Assim, dentro da concepção de gestão de educação que defendemos, propõem-se as seguintes ações:

- Projeto de modernização do parque computacional, ampliando em mais de 400% os recursos existentes.
- Projeto de 100% de conectividade da SEDF destinado a garantir o acesso à rede para todas as escolas, de forma mais segura, rápida e estabilizada.
- Sistema de Gestão Escolar Integrado, com propriedade e gestão total da SEDF, com vários módulos implantados: banco de dados unificado, sistema de matrículas e telematrículas, diário eletrônico, gestão de alimentação escolar, gestão de transporte, PDAF, contratação temporária, divulgação das e acesso às notas e frequências na web, monitoramento de acesso dos estudantes à escola, entre outras.
- Modelagem e automatização dos processos de trabalho administrativos da SEDF, a fim de desburocratizar e otimizar tempo e recursos no funcionamento da secretaria como um todo.
- Criação de Rede de Correio Eletrônico Corporativo.
- Implementação de novos canais de comunicação para a rede, utilizando recursos tecnológicos, inclusive de voz e imagem.
- Reestruturação da TV Educativa, disponibilizando-a como importante ferramenta de apoio educacional e compartilhamento das experiências da rede.

- Promoção de ambiente com infraestrutura que permita a implantação do uso de novas tecnologias, como os *tablets*.
- Promoção de ambiente de infraestrutura e equipamentos que permitam a gestão de segurança nas escolas com monitoramento eficaz.
- Estabelecimento de política das tecnologias educacionais, alinhada ao Projeto Político-Pedagógico, contemplando a formação dos professores, ferramentas pedagógicas e infraestrutura necessária para o uso sustentado das tecnologias a serviço da educação.
- Implementação de projeto de formação continuada de professores, em parceria com a EAPE, para o uso das tecnologias educacionais.
- Disponibilização de ferramentas para a educação a distância, possibilitando amplificar a formação aos profissionais da educação, tanto quantitativa como qualitativamente.
- Estruturação dos espaços de aprendizagem coletiva, especificamente os laboratórios educacionais, a modernização de bibliotecas, videotecas e demais espaços de socialização do conhecimento.
- Fortalecimento do papel dos Núcleos de Tecnologia Educacional, que têm como uma das funções facilitar o uso dos recursos tecnológicos e catalisar as experiências inovadoras.
- Utilização de tecnologias específicas, visando promover a inclusão de pessoas com deficiência – sejam elas profissionais da educação ou estudantes – no processo pedagógico.

No contexto da aplicação das tecnologias no processo educacional, um dos maiores desafios está na formação continuada dos educadores para usarem essas ferramentas tecnológicas como facilitadoras e estimuladoras do processo de ensino e aprendizagem e a integração das tecnologias com o processo pedagógico, o que exige dos educadores novas estratégias no ensinar e principalmente compreender como se dá o processo de aprendizagem, conceitos/esquemas cognitivos e geração de conhecimento. Por outro lado, no processo de aprendizagem e ensino não basta o estudante

estar em contato com os recursos da informatização, pois a tecnologia por si só não promove o conhecimento.

Outro aspecto fundamental no uso das tecnologias educacionais é preparar melhor nossos estudantes para o mundo do trabalho, por meio do acesso às tecnologias e ao mundo virtual, além de estimular experiências e iniciativas que possibilitem o aprendizado autônomo.

Sendo assim, a aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) não deve ser utilizada como um fim no processo educacional, muito menos como uma imagem de pseudomodernização, pois não se trata apenas de informatizar a educação. O uso das TIC deve estar submetido às Políticas Públicas Educacionais deste Projeto Político-Pedagógico, e essas devem considerar os recursos tecnológicos como ferramentas poderosas no processo de aprender e ensinar, onde todos os atores interagem com novas possibilidades, desafios e descobertas.

11.7. Currículo

A ideia inicial que se pode ter de currículo é de percurso. Um caminho que se percorreu, que se percorre, mas que anuncia também a continuidade do caminhar. Etimologicamente, a palavra currículo, de origem latina “curriculum”, significa “pista de corrida”, e segundo Silva (2011) “podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos” (15).

Nesse entendimento, um currículo não é composto somente da concretude espaço/temporal do “caminho” – princípios, objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação –, mas também das percepções e concepções de quem o construiu e daqueles que por ele passam, configurando-se nessa perspectiva, uma questão de subjetividade.

Ao pensarmos em currículo, por mais que acreditemos que esteja dado, definido, altera-se pelo tempo, pelo uso, pelo desuso, pelos movimentos históricos, culturais e sociais de quem dele se utiliza e se apossa, visto que

podem alterá-lo por acréscimo, omissões de informações, desvios, por abandono ou outros fatores.

Em um sistema de ensino, as aspirações de uma sociedade transformam-se em princípios, em objetivos educacionais que orientam a essência da formalização da Educação: o currículo. Assim, o currículo escolar é o retrato das escolhas não neutras de determinada parte da sociedade que define quais conhecimentos/saberes socialmente construídos deverão ser disponibilizados para os estudantes de todos os níveis, etapas e modalidades de escolarização.

Essas transformações nos impulsionam a repensar a organização curricular vigente a partir do envolvimento de toda a comunidade do DF representada pelos atores da rede pública de ensino, levando-se em consideração a maneira de ser, de estar e de ler o mundo dos sujeitos que participam de sua efetivação na unidade escolar. Nesse processo, alguns questionamentos se fazem presentes: o que se ensina? Para quem se ensina? O que se aprende? O que se faz com o que se aprende na escola? Quem ensina? Quem aprende? Quais as intenções expressas no currículo escolar? Como a comunidade compreende e implementa o currículo? Qual a temporalidade de um currículo?

Assim, a SEDF, ao pensar nesses questionamentos e na temporalidade do currículo, assume que o sistema educacional é constituído por pessoas, para pessoas que precisam exercer seus direitos, a solidariedade, tendo como grande desafio da educação do presente a transformação da realidade educacional do DF.

Santomé (1998) ressalta que uma organização curricular mais integrada deve se focar em temas ou conteúdos atuais e relevantes socialmente e em constante renovação, dada a plasticidade da sociedade: necessidades, descobertas, possibilidades, inquietudes. Por isso, a necessidade de que tenhamos eixos para o trabalho.

Nessa perspectiva, atribui-se ao currículo o significado de construção social que possibilita o acesso do estudante aos diferentes referenciais de leitura de mundo, às vivências diferenciadas, à construção e reconstrução de

saberes específicos de cada etapa/modalidade da Educação Básica, bem como conteúdos organizados em torno de uma ideia, um eixo integrador. Isso favorece o desvelamento dos interesses individuais e, ao mesmo tempo, coletivos e das especificidades de cada uma das etapas/modalidades da Educação Básica em uma articulação que indicará um referencial para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores e por estudantes articulado ao eixo integrador.

A partir disso, surgem alguns questionamentos fundamentais: o modelo da seriação atende às nossas expectativas? Como superar as dificuldades e a retenção que observamos nas chamadas passagens entre as diversas etapas, a exemplo da passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental? Que currículos são possíveis para o Ensino Médio? Como podemos ter êxito na alfabetização e letramento em todos os níveis?

Além das discussões em torno da articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, bem como com as disciplinas que compõem cada área, é fundamental que se discuta uma proposta efetiva em torno da organização estrutural das etapas e modalidades de ensino. É dever de todos que fazem a educação na SEDF empenharem-se para oferecer uma educação pública de qualidade social, sempre comprometida com a gestão democrática das escolas, com a igualdade, com a justiça social e com a permanência com êxito de todas e todos os estudantes.

Nesse sentido, os encontros, fóruns e seminários ocorridos em 2011 apontaram para uma proposta curricular que caminha para a construção de fases ou ciclos de aprendizagem como forma de organização do sistema educacional, além da elaboração de orientações pedagógicas que serão socializadas por meio dos Cadernos Temáticos.

12. OPERACIONALIZAÇÃO

Ação	Objetivo	Público	Prazo	Responsável
Execução do Programa DF Alfabetizado: juntos por uma nova história.	Promover a alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais, de modo a reduzir o número de pessoas não alfabetizadas e possibilitar a continuidade da escolarização na rede pública de ensino.	65.000 pessoas com 15 anos de idade ou mais.	2012-2014	• Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB • Coordenação de Jovens e Adultos - CEJAD • Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional - SUPLAV • Escola de Aperfeiçoamento de profissionais da Educação - EAPE • Administrações Regionais
Retomada da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do DF e constituição das Agendas Territoriais Regionais.	Promover a intersetorialidade entre os diversos setores públicos e a participação da sociedade civil organizada, na perspectiva da gestão social das políticas públicas de EJA.	Estudantes de EJA.	2012-2014	• SUBEB • CEJAD • Fórum de Educação de Jovens e Adultos • Setores públicos e privados • Sociedade civil

Ação	Objetivo	Público	Prazo	Responsável
				organizada
Reelaboração das Diretrizes Pedagógicas da EJA com vistas ao atendimento de suas especificidades.	Flexibilizar a organização do tempo escolar da EJA.	Estudantes de EJA.	2011-2014	• SUBEB • CEJAD • Coordenações Regionais de Ensino-CRE
Plano de correção da distorção idade-série para o ensino fundamental e para o ensino médio.	Reduzir os índices de defasagem idade-série das instituições públicas do Distrito Federal.	Estudantes com dois anos ou mais de defasagem idade-série	2011-2014	• SUBEB • Coordenação de Ensino Fundamental - COENF • Coordenação de Ensino Médio - COEMED • Coordenação de Educação Integral - CEINT • EAPE • SUPLAV • Subsecretaria de Gestão de Profissionais da Educação – SUGEPE
Estudo para a implantação do 2º ciclo, com a previsão de se fazer um projeto piloto.	Implantar o 2º ciclo a partir de um projeto piloto.	Professores dos anos iniciais do ensino fundamental.	2012-2014	• SUBEB • COENF

Ação	Objetivo	Público	Prazo	Responsável
Promoção de articulação com as instâncias governamentais e não governamentais para manutenção, expansão e fomento da oferta da educação profissional.	Propiciar condições de manutenção, de expansão e de fomento da oferta da educação profissional e do desenvolvimento de estratégias de acesso ao mercado de trabalho e à inclusão produtiva.	Estudantes do ensino médio na modalidade regular e de jovens e adultos e demais jovens e adultos em situação de defasagem idade-série, em situação de vulnerabilidade social, além dos egressos da rede pública de ensino.	2011- 2014	• SUBEB • Coordenação de Educação Profissional - CEPROF • Coordenação de ensino médio - COEMED • CEJAD • Coordenação de Educação Inclusiva - COEDIN
Elaboração de diretrizes pedagógicas e operacionais relativas à modalidade de educação profissional nas formas integrada, concomitante e subsequente.	Organizar o processo de implementação das diretrizes pedagógicas e operacionais com vistas à sistematização das políticas públicas para a modalidade de educação profissional.	Setores e Profissionais da Educação envolvidos, direta e indiretamente, com a educação profissional.	2012-2014	• SUBEB • CEPROF • COEMED • CEJA • COEDIN
Articulação e formulação,	Consolidar a integração	Estudantes do ensino	2012-2014	• SUBEB

Ação	Objetivo	Público	Prazo	Responsável
juntamente com a Coordenação de Ensino Médio e com a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, de ações voltadas à implantação, à implementação, ao acompanhamento e à avaliação dos Referenciais Curriculares do ensino médio Integrado à Educação Profissional Técnica na modalidade regular e na EJA.	curricular da educação profissional técnica ao ensino médio na modalidade regular e na educação de jovens e adultos.	médio na modalidade regular e na EJA, demais jovens e adultos que se encontram em situação de defasagem idade-série, em situação de vulnerabilidade social, além dos egressos da rede pública de ensino.		• CEPROF • COEMED • CEJAD • COEDIN
Elaboração, regulamentação, implantação, implementação, acompanhamento, avaliação e atualização das diretrizes pedagógicas voltadas à consecução de projetos unificados para a oferta concomitante de educação profissional técnica e ensino médio, na modalidade regular e educação de jovens e adultos do DF.	Promover articulação entre a formação básica, propedêutica, e a formação profissional, técnica.	Estudantes do ensino médio na modalidade regular e EJA e demais jovens e adultos que se encontram em situação de defasagem idade-série, em situação de vulnerabilidade social, além dos egressos da rede pública de ensino.	2012-2014	• SUBEB • CEPROF • COEMED • CEJAD • COEDIN
Ampliação do Programa	Fomentar, apoiar e acompanhar os Projetos de Reestruturação	Estudantes do ensino	2012	• Ministério da

Ação	Objetivo	Público	Prazo	Responsável
Ensino Médio Inovador.	Curricular (PRC) das unidades escolares envolvidas no Programa, visando à melhoria da qualidade do ensino médio.	médio.		Educação-MEC • SUBEB • COEMED
Ampliação do Programa Cine Mais Cultura para 100% das instituições de Ensino de Médio.	Despertar, na comunidade escolar, o interesse pelo cinema e pela participação nos cineclubes.	Toda comunidade escolar vinculada a uma instituição educacional que oferta o ensino médio.	2012	• Ministério da Cultura - MinC • SUBEB • COEMED
Implantação do Programa Cine Educação.	Utilizar os equipamentos do Programa Cine Mais Cultura como ferramenta pedagógica, ampliando os recursos didáticos e metodológicos dos docentes, visando à melhoria de sua prática pedagógica.	Docentes e estudantes do ensino médio.	2012	• EAPE • SUBEB • COEMED
Criação de 14 Fóruns Regionais e um Fórum Permanente Distrital do Ensino Médio.	Reestruturação curricular do ensino médio, por meio de encontros presenciais e virtuais.	Docentes e gestores do ensino médio.	2012	• SUBEB • COEMED
Revitalização do ensino médio noturno.	Ampliação das opções de oferta do ensino médio.	Estudantes do ensino médio.	2012	• SUBEB • COEMED
Ampliação do PIBID/UnB, articulado a projetos de monitoria das unidades escolares de ensino médio.	Diversificação das estratégias pedagógicas, com vistas à melhoria da formação dos estudantes.	Docentes e estudantes do ensino médio.	2012	• Universidade de Brasília - UnB • SUBEB • COEMED

Ação	Objetivo	Público	Prazo	Responsável
Inclusão da educação física nos anos iniciais do ensino fundamental.	Atender, no mínimo, uma escola em cada uma das 14 CRE da SEDF.	Estudantes matriculados em turmas de distorção idade-série dos anos/séries iniciais e mais 3º e 4º anos.	2012	• Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar – CEFDESC • COENF
Formação para os professores do Projeto CID.	Promover a formação dos professores do CID na perspectiva da iniciação desportiva e do aperfeiçoamento.	120 professores atuantes no Projeto.	2012	• CEFDESC • UnB • EAPE
Implementação de uma política de Educação Ambiental na rede de ensino do Distrito Federal.	Fortalecer, implementar e incentivar ações e projetos de Educação ambiental nas unidades de ensino do DF.	Rede de ensino do DF.	2012	• SUBEB • Coordenação de Educação em Direitos Humanos - COEDH
Elaboração de uma política interinstitucional de promoção, defesa e garantia dos direitos humanos.	Promover a cultura dos direitos humanos nas escolas, por meio da inserção dessas temáticas no PPP e do fortalecimento da articulação com a Rede de Proteção Social, para o desenvolvimento de ações de prevenção e reparação às violações de direitos que contribuam para a melhoria da	Comunidade escolar.	2012	SUBEB CEDH

Ação	Objetivo	Público	Prazo	Responsável
	convivência escolar.			
Elaboração de política sobre uso de drogas.	Fomentar projetos de prevenção ao uso de drogas nas escolas, por meio da inserção da temática no PPP e do comprometimento dos diversos setores da SEDF na implantação dessa Política.	Comunidade escolar.	2012	• SUBEB • COEDH
Construção de uma política de escolarização que atenda às necessidades dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e do sistema prisional.	Formular diretrizes que orientem a SEDF e os Núcleos de Ensino nas Unidades de Internação para a melhoria do aprendizado e reinserção social dos sujeitos em medidas socioeducativas e do sistema prisional.	Sujeitos em cumprimento de medidas socioeducativas de internação (provisória ou sentenciada) e do sistema prisional.	2012	• SUBEB • COEDH
Construção das Orientações Pedagógicas para a Educação Básica.	Discutir, elaborar e implementar orientações pedagógicas referentes às etapas/modalidades/áreas – Educação musical, Relações étnico-raciais, Educação religiosa, Políticas de convênio – e das Escolas de Natureza Especial: Escola da Natureza, Escola de Meninos e Meninas do Parque, PROEM, CIL e Escolas Parque.	Estudantes e profissionais que atuam na Educação Básica.	2011-2014	• Subsecretarias • Professores

Ação	Objetivo	Público	Prazo	Responsável
Construção das Orientações Pedagógicas para a Educação Básica.	Normatizar e subsidiar o trabalho pedagógico e o desenvolvimento de uma proposta diferenciada aos discentes que se encontram em situação de defasagem idade-série, na perspectiva de oferecer ao estudante, numa ação conjunta, a oportunidade de resgatar o seu desejo de aprender e ter garantido seu direito de continuação/conclusão de sua escolaridade de forma efetiva e eficaz.	Estudantes e profissionais que atuam na Educação Básica	2011-2012	• Subsecretarias • Professores
	Discutir, elaborar e implementar o artigo 26-A da LDB na Educação Básica do DF; elaborar, em conjunto com a EAPE e com as CRE, as Orientações Pedagógicas para implementação do artigo 26-A da LDB; e implementar as OP em toda a rede pública de ensino do DF.	Estudantes e profissionais que atuam na Educação Básica.	2011-2012	• SUBEB • Coordenação de Educação em Diversidade - CEDIV • Grupo de Trabalho de Educação para as relações étnico-raciais

Ação	Objetivo	Público	Prazo	Responsável
Construção das Orientações Pedagógicas para a Educação Básica.	Orientar pedagogicamente a implementação do componente curricular ensino religioso enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, de forma a respeitar a diversidade cultural e religiosa do Brasil, nas escolas de Educação Básica da rede pública de ensino da SEDF.	Estudantes e profissionais que atuam na Educação Básica.	2011-2012	- Grupo de Trabalho de Ensino Religioso - Professores, coordenadores de Gerência de Educação Básica - GREB - Coordenadores Centrais
	Elaborar diretrizes pedagógicas para orientar a execução dos convênios para atendimento de Educação Infantil.	Estudantes e profissionais que atuam na Educação Básica	2011	- Coordenação de Educação Infantil - CEINF - Gerência de Convênios - GECONV - CRE - Centro de Estudos de Promoção em Alternativas de Saúde - CEPAS

Ação	Objetivo	Público	Prazo	Responsável
Instituição de política pública de Educação do Campo na rede pública de ensino do DF.	Construir, por meio de ações inter e intrasetoriais, política pública de Educação do Campo na rede pública de ensino do DF.	Educação Básica.	2011-2014	• SUBEB • COEDIV • EAPE • UnB • MEC • Órgãos que tratam das questões do campo
Implantação e implementação de projeto de Educação Patrimonial na rede pública de ensino.	Atender a necessidade de ações que contribuam para minimizar a depredação do patrimônio escolar nas unidades escolares públicas do Distrito Federal.	Educação Básica.	2011-2012	• SUBEB • CEDIV • Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Habitação - SEDHAB • Arquivo Público do DF • Secretaria de Cultura - SECDF

Ação	Objetivo	Público	Prazo	Responsável
Instituição de política pública de Educação em diversidade de gênero, Sexualidade e Educação étnico-racial na rede pública de ensino do DF.	Construir, por meio de ações inter e intrasetoriais, política pública de Educação em diversidade na rede pública de ensino do DF.	Educação Básica.	2011-2012	• SUBEB • CEDIV • EAPE • UnB • MEC • Secretaria de Políticas de Igualdade Racial - SEPIR/DF • Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres - SPM/DF • Órgãos que tratam das questões de diversidade
Reelaboração do Currículo da Educação Básica.	Reelaborar o currículo da Educação Básica.	Comunidade escolar.	2011-2012	• SUBEB • Consultoria • Grupo de Trabalho constituído por professores das diferentes etapas e

Ação	Objetivo	Público	Prazo	Responsável
				modalidades de ensino
Criação de política de atendimento aos estudantes com Transtornos Funcionais.	Atender os estudantes com transtornos funcionais em escolas polo e nas 14 CRE.	Estudantes do ensino fundamental.	2012-2014	• SUBEB • COENF • CRE
Formação dos Gestores das Unidades escolares envolvidos no acompanhamento e monitoramento do acesso a escola dos beneficiários do Programa BPC – 0 a 18 anos	Orientar os gestores do funcionamento do processo do Programa BPC	Gestores das Unidades escolares	2012-2014	• MEC • SUBEB • COEDIN • Secretaria de Estado de Saúde - SES-DF • Secretaria de Desenvolvimento Social - SEDEST
Orientação e acompanhamento do Programa Escola Acessível	Orientar os gestores e professores das salas de recursos, referentes à implementação de adaptações arquitetônicas e de recursos	Gestores das instituições escolares e professores das salas de recursos	2012-2014	• MEC • COEDIN

Ação	Objetivo	Público	Prazo	Responsável
Curso de Tecnologia Assistiva	Multiplicar o curso ofertado aos representantes dos estados e municípios em parceria com o MEC e o Instituto de Tecnologia Assistiva do Rio Grande do Sul	Professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais	2012-2014	• COEDIN • EAPE
Acompanhamento pedagógico específico para as escolas de natureza especial	Promover acompanhamento pedagógico específico à realidade das ENE com vistas à qualificação do atendimento educacional.	Escolas de Natureza Especial	2012-2014	• SUBEB • Gerência de Escolas de Natureza Especial - GENESP • Núcleo dos centros Interescolares de Língua - NUCELIN • Núcleo de Escolas de Natureza Especial - NENESP
Ampliação da oferta para atendimento a educandos nos Centros Interescolares de Línguas.	Expandir a oferta de cursos de LEM.	Estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio.	2012-2014	• SUBEB • SUPLAV • GENESP • NUCELIN • NENESP

Ação	Objetivo	Público	Prazo	Responsável
Ampliação da oferta para atendimento nas Escolas-Parque.	Expandir a oferta de vagas.	Estudantes do ensino fundamental.	2012 -2014	• SUBEB • SUPLAV • GENESP
Avaliação do processo de gestão democrática no que se refere às aprendizagens; à relação com a comunidade; ao exercício dos direitos.	Avaliar o processo de gestão democrática no que se refere às aprendizagens; à relação com a comunidade; ao exercício dos direitos.	Rede pública de ensino do DF.	2012 -2014	• SUBEB • SUPLAV
Implantação e implementação das políticas públicas do livro e da leitura.	Promover condições para a implantação e implementação das políticas públicas do livro e da leitura.	Estudantes e profissionais da educação.	2012-2014	• SUBEB • CEINT • Gerência do Livro e da Leitura – GELLEI
Substituição dos programas terceirizados por políticas e ações advindas das inovações criadas e desenvolvidas pelos sujeitos da rede pública. Construção coletiva, por parte das unidades escolares, de Contratos de Convivência Escolar.	Promover condições para a implantação e implementação de ações inovadoras.	Estudantes e profissionais da educação.	2012-2014	• SUBEB

Ação	Objetivo	Público	Prazo	Responsável
Criação do Fórum de Anos Finais.	Construir coletivamente propostas que busquem alternativas de resolução da defasagem idade-série dos estudantes de anos finais do EF.	Estudantes dos anos finais do EF.	2012	• COENF • Núcleo de Anos Finais - NAFIN
Elaboração e execução do projeto Experiências Significativas dos Anos Finais.	Criar espaço de troca de experiências e valorização das ações e projetos pedagógicos das unidades escolares. Promover interação entre professores das diferentes unidades escolares.	Gestores, coordenadores, professores e estudantes das unidades escolares com anos finais do EF.	2012	• SUBEB • COENF • NAFIN
Elaboração de proposta para o “Espaço de Formação” para coordenadores centrais e intermediários do ensino fundamental.	Promover trocas de experiência, estudos, elaboração de planos de trabalho coletivo e ações da COENF.	Todos os núcleos da COENF.	2012	• COENF
Promoção de encontros pedagógicos (palestras e estudos) que tratem do tema Adolescente dos Anos finais.	Possibilitar aos professores dos anos finais, principalmente para aqueles que atuam em turmas do 6º ano, conhecer sob diversos aspectos o estudante que chega dos anos iniciais.	Professores dos anos finais do EF.	2012	• COENF • NAFIN

Ação	Objetivo	Público	Prazo	Responsável
Circuito de Ciências das escolas da rede pública de ensino do DF.	Difundir uma nova perspectiva metodológica para o ensino de Ciências Naturais, da Natureza e suas tecnologias.	Estudantes e professores de todas as etapas/modalidades de ensino da SEDF.	2011-2014	• SUBEB • COENF • COEMED
Universalização do atendimento da pré-escola.	Garantir que todas as crianças de quatro e cinco anos tenham acesso à pré-escola.	Crianças de quatro e cinco anos.	2011-2014	• Subsecretarias
Ampliação do atendimento em creche.	Aumentar a oferta de vagas em creche para crianças de zero a três anos.	Crianças de zero a três anos.	2011-2014	• Subsecretarias
Participação na elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas que tenham como núcleo a primeira infância, em uma perspectiva intersetorial.	Compor equipes voltadas para a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas que tenham como núcleo a primeira infância, em uma perspectiva intersetorial.	Agentes da sociedade civil organizada e do Estado que atuam em políticas sociais.	2011–2014	• Entidades sociais e órgãos do governo

13. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto de educação evidencia a necessidade de que se estabeleça uma nova cultura de educação, gestão e avaliação das ações em todos os níveis e instâncias da rede pública de ensino tendo como conceito norteador de todo o processo a cidadania, diversidade e sustentabilidade humana. Ainda alguns eixos basilares são referência a essas ações. São eles gestão democrática, a educação integral e a territorialidade que orientam as decisões e procedimentos no campo administrativo e pedagógico.

A operacionalização das ações aqui propostas deve acontecer de forma gradativa, com base na gestão democrática, na construção coletiva, no planejamento construído com outras instâncias do governo e dentro da proposta educativa ora expressa.

Este documento - e os Cadernos Temáticos que o complementam - pretende ser referência para a elaboração coletiva dos PPPs das unidades escolares. A escola que nos propomos a construir é um espaço inclusivo e transformador no qual as pessoas dialogam, pensam, questionam e compartilham ideias, emoções e saberes. Uma escola autônoma para criar, colaborar e avaliar suas ações, que contribui ao pleno exercício da cidadania, da diversidade e da sustentabilidade humana.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

ARENDT, Hanna. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BARRIGA, A. *Tesis para la elaboración de una teoría del La evaluación y sus derivaciones*. Perfiles Educativos, México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, 15, março.

BARROSO, Edna Rodrigues. 2011. *Educação do campo*: contexto de discursos e políticas. Tese (Doutorado). Unicamp: Campinas.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luiza C. de. Metodologia de Avaliação em Políticas públicas. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Questões de Nossa Época, v. 75).

BENFICA, Gregório. Sustentabilidade e Educação. *Seara Revista Virtual de Letras e Cultura*, Salvador, s/d. Disponível em: <<http://www.seara.uneb.br/sumario/professores/gregoriobenfica.pdf>>.

BOFF, Leonardo. Uma cosmovisão ecológica: a narrativa atual. In: _____. *Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres*. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse estatística da educação básica, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=53>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Gênero e Diversidade na Escola*: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro; Brasília: CEPESC; SPM, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990. Seção 1.

CANÁRIO, Rui. *O que é a Escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.

CASTELLANI FILHO, Lino et. al.. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CASTIGLIONI, Vera Lúcia Baptista. Desafios da Gestão Escolar. In: Salto para o Futuro, Ano XXI, Boletim 17, Novembro de 2011.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

DEJOURS, Christopher. Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, São Paulo, v. 14, n.3, p. 27-34, set./dez. 2004.

DIEESE. Pesquisa Socioeconômica em Territórios de Vulnerabilidade Social no Distrito Federal. Relatório Analítico Final. Brasília, fev. 2011. Disponível em:

<<http://www.dieese.org.br/projetos/SEDEST/pesquisaSocioeconomicaSEDEST/produ to6.pdf>>.

ESTEBAN, Maria T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001. p.16.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e terra, 1992. p. 91-2.

FREITAS, Olga. *Administração de materiais*. Brasília: UnB, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino Médio no Brasil: “Juventudes” com futuro interditado. In: *Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio – Salto para o futuro*, ano XIX, boletim 18: Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, p. 29, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GARBIN, Elisabete Maria. Conectados por um fio: apontamentos sobre internet, culturas juvenis contemporâneas e escola. In: *Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio – Salto para o futuro*, Ano XIX, boletim 18: Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, p. 30-39, 2009.

GONÇALVES, Antonio S. Reflexões sobre a educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, n. 02, 2006.

GUARÁ, Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC: Educação Integral*, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

JORDÃO, Teresa C. Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital. In: *Tecnologias Digitais na Educação*. Boletim 19, Nov/Dez/ 2009. MEC: Secretaria de Educação a Distância, 2009.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem na escola e a questão das representações sociais*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MAREN, Jean-Marie van Der. *En quête d'une recherche pratique*. *Révue des Sciences Humaines*, Paris, n. 142, out. 2003, entrevista concedida a Gaëtane Chapelle. [Tradução livre e comentada do Prof. Dr. Rogério de Andrade Córdova]

MELLO, Guiomar Namó de; SILVA, Rose Neubauer. Seleção competitiva de diretores: estudo de caso de uma inovação educacional no Brasil. *Estudar em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 10, jul./dez. 1994.

MEIRIEU, Philippe. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Europa-América, 1996.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PESSOA, Fernando. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar: 1995.

PETITAT, ANDRÉ. *Produção da escola/produção da sociedade*: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

UNESCO. *Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos*. Brasil, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001911/191186POR.pdf>>.

UNESCO. *Declaração Universal sobre Diversidade Cultural*. Brasil, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>.

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

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papiros, 2004.