



# SEEDF

**CURRÍCULO EM  
MOVIMENTO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

**Governador do Distrito Federal**

Agnelo Queiroz

**Vice-Governador do Distrito Federal**

Tadeu Filippelli

**Secretário de Estado de Educação**

Marcelo Aguiar

**Secretário-Adjunto de Estado de Educação**

Jacy Braga Rodrigues

**Subsecretária de Educação Básica**

Edileuza Fernandes da Silva

**Diretor da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação**

Francisco José da Silva

**Colaboradores**

Adriana Aparecida Barbosa Ramos Matos, Adriana Helena Teixeira, Adriana Tosta Mendes, Aldeneide dos Santos Rocha, Alexandra Pereira da Silva, Alexandre Viana Araujo da Silva, Aline de Menezes, Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro, Amanda Midôri Amano, Ana José Marques, Ana Julia E. Heringer Salles, Ana Lucia F. de Brito, Ana Maria de Lima Fagundes, Ana Paola Nunes Oliveira Lima, Ana Paula Santos de Oliveira, Anderson de F. Matias, André Lucio Bento, André Wangles de Araújo, Andrei Braga da Silva, Andréia Costa Tavares, Anna Izabel Costa Barbosa, Antônia Lima Cardoso, Antonio Carlos de Sousa, Antônio Eustáquio Ribeiro, Ari Luiz Alves Paes, Ariomar da Luz Nogueira Filho, Arlene Alves Dutra, Avelina Pereira Neves, Carla Ramires Lopes Cabaleira, Carlos Alberto Mateus da Silva, Carlos dos Santos Escórcio Gomes, Carmen Silvia Batista, Cassia de Oliveira Hiragi, Cátia Cândido da Silva, Cátia de Queiroz Domingues, Célia Aparecida Faria Almeida, César Alexandre Carvalho, Cícero Lopes



de Carvalho Neto, Cília Cardoso Rodrigues da Silva, Cira Reis Araujo de Sousa, Claudia de Oliveira Souza, Cleide de Souza M. Varella, Cleonice Martins dos Reis, Cristiane Alves de Assis, Cristiano de Sousa Calisto, Daniel Ferraz, Daniel Policarpo S. Barbosa, Deborah Christina de Mendonça Oliveira, Deborah Moema Campos Ribeiro, Denise Formiga M. de Castro, Denise Marra de Moraes, Dhara Cristiane de Souza Rodrigues, Edileuza Fernandes da Silva, Edna Rodrigues Barroso, Ednéa Sanches, Edvan Vieira das Virgens, Elaine Eloisa de Almeida Franco, Elayne Carvalho da Silva, Elna Dias, Elson Queiroz de Oliveira Brito, Elzimar Evangelista, Emilia Helena Brasileiro Souza Silva, Enilvia Rocha Morato Soares, Érica Soares Martins Queiroz, Erika Goulart Araújo, Erisevelton Silva Lima, Ester Shiraishi, Eudócia Correia Moura, Eugênia Medeiros, Evandir Antonio Pettenon, Fani Costa de Abreu, Francisca das Chagas A. Franco, Francisco Augusto Rodrigues de Mattos, Frederico dos Santos Viana, Geovane Barbosa de Miranda, Gilda das Graças e Silva, Gilda Ferreira Costa, Gilmar de Souza Ribeiro, Giovanna Amaral da Silveira, Gisele Lopes dos Santos, Gisele Rocha do Nascimento, Gleidson Sousa Arruda, Goreth Aparecida P. da Silva, Helen Matsunaga, Helenilda Maria Lagares, Hélia Cristina Sousa Giannetti, Helio Francisco Mendes, Gisele Rocha do Nascimento, Guilherme Pamplona Beltrão Luna, Henrique Rodrigues Torres, Hiram Santos Machado, Idelvania Oliveira, Ildete Batista do Carmo, Ilma Maria Filizola Salmito, Iracema da Silva de Castro, Irait Paes Landin, Irani Maria da Silva, Iris Almeida dos Santos, Isla Sousa Castellar, Ivanise dos Reis Chagas, Jailson Soares Barbosa, James Oliveira Sousa, Jamile Baccoli Dantas, Jane Leite dos Anjos, Janilene Lima da Cunha, Jaqueline Fernandes, Jardelia Moreira dos Santos, Jeovany Machado dos Anjos, João Carlos Dias Ferreira, João Felipe de Souza, Joaquim V. M. Barbosa, Jorge Alves Monteiro, Jose Batista Castanheira de Melo, José Norberto Calixto, Jose Pereira Ribeiro, Jose Wellington Santos Machado, Julia Cristina Coelho, Juliana Alves de Araújo Bottechia, Juliana Ruas de Menezes, Júlio César Ferreira Campus, Kátia Franca Vasconcellos, Kátia Leite Ramos, Laércio Queiroz da Silva, Latife Nemetala Gomes, Laurice Aparecida Pereira da Silva, Leila D'Arc de Souza, Lídia Danielle S. de Carvalho, Ligia da Silva Almeida Melo, Liliani Pires Garcia, Lucélia de Almeida Silva, Luciano da Silva Menezes, Lúcio Flávio Barbosa, Lucy Mary Antunes dos Santos, Luiz Carlos Pereira Marinho, Luzia Inacio Dias, Luzia Oliveira do Nascimento, Maicon Lopes Mesquita, Maira I. T. Sousa, Manoel Alves da Silva, Marcelo L. Bittencourt, Márcia Andréia B. Ramos, Márcia de Camargo Reis, Márcia Forechi Crispim, Marcia Lucindo Lages, Márcia Santos Gonçalves Coelho, Márcio Antônio Sousa da Silva, Marcio Mello Nóbrega Soares, Marcio Melo Freitas, Marcos Antonio da Silva, Margarete Lopes dos Santos, Maria Aparecida Sousa, Maria Cristina Dollabela, Maria da Glória da Mota, Maria do Rosario Rocha Caxanga, Maria Goreth Andrade Dizeró, Maria Irene Barros, Maria Ireneuda de Souza Nogueira, Maria Juvanete Ferreira da Cunha Pereira, Maria Luiza Dias Ramalho, Maria Rosane Soares Campelo, Mario Bispo dos Santos, Mário Sérgio Ferrari, Marta Carvalho de Noronha Pacheco, Matheus Ferreira, Maura da Aparecida Leles, Maxwendel Pereira de Souza, Michelle Abreu Furtado, Milton Soares da Silva, Miriam Carmem Magalhaes, Miranda, Moacir Natercio F. Júnior, Nádia Maria Rodrigues, Nair Cristina da Silva Tuboiti, Natalia de Souza Duarte, Neide Rodrigues de Sousa, Neide Silva



Rafael Ferreira, Nelly Rose Nery Junquillo, Nilson Assunção de Araújo, Nilson Couto Magalhaes, Nilva Maria, Pignata Curado, Norma Lúcia Neris de Queiros, Odaiza Cordeiro de Lima, Olga Freitas, Oraniel de Souza Galvão, Pablo da Silva Sousa, Patrícia Liliande Castro Rodrigues, Patrícia Carneiro Moura, Patricia Coelho Rodrigues, Patrícia Nunes de Kaiser, Paula Miranda de Amaral, Paulo Cesar dos Anjos, Paulo Cesar Rocha Ribeiro, Paulo Henrique Ferreira da Silva, Paulo Ricardo Menezes, Pedro Alves Lopes, Pedro Anacio Camarano, Pedro de O. Silva, Plínio José Leite de Andrade, Porfirio Magalhães Sousa, Priscila Poliane de S. Faleirom, Rafael Batista de Sousa, Rafael Dantas de Carvalho, Rafael Urzedo Pinto, Raimundo Reivaldo de Paiva Dutra, Raniere R. Silva de Aguiar, Raquel Vila Nova Lins, Raquel Caixeta da Silva, Regeane Matos Nascimento, Regina Aparecida Reis Baldini de Figueiredo, Regina Lúcia Pereira Delgado, Reinaldo Vicentini Júnior, Rejane Oliveira dos Santos, Remísia F T de Aguiar, Renata Alves Saraiva de Lima, Renata Callaça Gadioli dos Santos, Renata Nogueira da Silva, Renata Parreira Peixoto, Renato Domingos Bertolino, Rinaldo Alves Almeida, Rober Carlos Barbosa Duarte, Roberto de Lima, Robison Luiz Alves de Lima, Roger Pena de Lima, Rosália Policarpo Fagundes de Carvalho, Rosana César de Arruda Fernandes, Rosangela Delphino, Rosangela Toledo Patay, Rosemberg Holz, Samuel Wwilde Dionisio de Moraes, Sara dos Santos Correia, Sérgia Mara Bezerra, Sergio Bemfica da Silva, Sérgio Luiz Antunes Neto Carreira, Shirley Vasconcelos Piedade, Sônia Ferreira de Oliveira, Surama Aparecida de Melo Castro, Susana Moreia Lima, Tadeu Maia, Tania Cristina Ribeiro de Vasconcelos, Tadeu Queiroz Maia, Tania Lagares de Moraes, Telma Litwinuzik, Urânia Flores, Valeria Lopes Barbosa, Vanda Afonso Barbosa Ribeiro, Vanessa Ribeiro Soares, Vanessa Terezinha Alves Tentes de Ourofino, Vania Elisabeth Andriano Bacellar, Vânia Lúcia C. A. Souza, Vasco Ferreira, Verinez Carlota Ferreira, Veronica Antonia de Oliveira Rufino, Vinicius Ricardo de Souza Lima, Viviany Lucas Pinheiro, Wagner de Faria Santana, Wando Olímpio de Souza, Wanessa de Castro, Washington Luiz S Carvalho, Wédina Maria Barreto Pereira, Welington Barbosa Sampaio, Wellington Tito de Souza Dutra, Wilian Gratão.

## Colaboradores Institucionais

Antonio Ahmad Yusuf Dames, Eter Cristina Silva Balestie Peluffo (CRE Taguatinga), Celsa Judithe Pacheco Rosa, Vera Lucia Soares Souza (CRE SOBRADINHO), Edilene Maria Muniz de Abreu Nogueira, Paula Soares Marques Ziller (CRE São Sebastião), Francinéia F. Gomes Soares, Bento Alves dos Reis (CRE Planaltina), Gedilene Lustosa Gomes de Almeida, Marla Cristina de Leles (CRE Núcleo Bandeirante), Jeferson Paz das Neves, Edneide Américo Vieira (CRE Plano Piloto/Cruzeiro), José Antonio Gomes Coelho, Maura da Aparecida Leles (CRE Gama), Márcia Gilda Moreira Cosme, Ivani Carvalho da Silva (CRE Brazlândia), Nelson Moreira Sobrinho, Valdenice de Oliveira (CRE Ceilândia), Ricardo Gonçalves Pacheco, Marília Teixeira (CRE Paranoá), Sebastião Milhomens, Evandir Antônio Pettenon Bastos da Silva (CRE Santa Maria), Selassie das Virgens Junior, Alessandra Núbia Cordeiro (CRE Guará), Terezinha Barbosa Farias Vieira, Beatriz Leite Goulart (CRE Samambaia), Vanessa Arruda Stecanella, Rosimeire da Silva e Oliveira (CRE Recanto das Emas).



## **Revisão de Conteúdo**

Edileuza Fernandes da Silva

Erisevelton Silva Lima

Rosana César Arruda Fernandes

## **Diagramação**

## **Arte Gráfica da Capa**

Ygor Morato Soares

## **Layout dos cadernos**

Márcia Castilho de Sales



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>1.PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO.....</b>	<b>15</b>
<b>2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CURRÍCULO.....</b>	<b>19</b>
<b>3.CURRÍCULO INTEGRADO.....</b>	<b>70<sup>6</sup></b>
<b>4.AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS: CONCEPÇÃO FORMATIVA...77</b>	
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>



## APRESENTAÇÃO

O Governo do Distrito Federal, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) reafirma o seu compromisso com a educação pública de qualidade para a população do DF, compreendendo a Educação Básica como “[...] direito indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão” (DCNEB, 2010, p. 2). Ao apresentar o Currículo em Movimento para a Educação Básica, a SEEDF empenha-se para garantir não apenas o acesso de todos e todas à educação básica, mas, sobretudo, a permanência com qualidade referenciada nos sujeitos sociais, em conformidade com os preceitos constitucionais e na Lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF 4.751/2012.

Este é um Currículo Integrado, de Educação Integral que objetiva ampliar tempos, espaços e oportunidades educacionais. Falar de Educação Integral, nos remete à epígrafe de Paulo Freire: a escola é feita de gente, de eu e de nós. Não se trata apenas do espaço físico, das salas de aula, das quadras, refeitórios, ou sequer do seu conteúdo. A escola é um lugar de instrução e socialização, de expectativas e contradições, de chegadas e partidas, de encontros e desencontros, ou seja, um ambiente onde as diversas dimensões humanas se revelam e são reveladas.

Nessa perspectiva, o **ser** em formação é multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença. E a **educação** é uma prática social, que une os homens entre si em torno do direito de aprender e da conquista da cidadania. A *escola*, instituição formal de educação, muitas vezes o equipamento público mais próximo da comunidade, é chamada a desempenhar intensivamente um conjunto de funções. Essa instituição se vê como educadora, mas também como “protetora” e isso tem provocado debates acerca não só de sua



especificidade, mas também acerca dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la.

Para implementar este Currículo Integrado, de Educação Integral é imprescindível a superação das concepções de currículo escolar como prescrição de conteúdos, desconsiderando saberes e fazeres constituídos e em constituição pelos sujeitos em seus espaços de vida. Este Currículo abre espaço para grandes temáticas de interesse social que produzem convergência<sup>8</sup> de diferentes áreas do conhecimento como: sustentabilidade ambiental; direitos humanos; respeito e valorização das diferenças e complexidade das relações entre a escola e a sociedade. Os conteúdos científicos devem se organizar *em torno* de uma determinada ideia ou de eixos, que estruturam o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores/as e estudantes nos tempos e espaços escolares em todas as etapas e modalidades de ensino articulados aos projetos político-pedagógicos das escolas (BRASIL, 2009b).

Dessa forma, esses temas devem permear todas as atividades docentes, independente das disciplinas/componentes curriculares, todos os professores e professoras devem ter os eixos como referências no tratamento dos conteúdos científicos.

A adoção da concepção de Educação Integral se dá na visibilidade social aos grupos e segmentos sociais, cooperando para a mobilidade social e garantia de direitos, contemplando as diversas dimensões da formação humana, no comprometimento de diferentes atores sociais com o direito de aprender, reconhecendo os (as) estudantes como sujeitos de direitos e deveres e na busca da garantia do acesso, da permanência dos (as) estudantes com sucesso.

Ao valorizar o ser humano multidimensional e os direitos coletivos, a Educação Integral provoca uma ruptura estrutural na lógica de poder punitivo e fortalece a responsabilização com a **Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade**. Colabora para a formação de um ser, menos consumista, mais ético consigo mesmo, solidário com o próximo e integrado com a natureza que o circunda.





A Educação Integral, fundamento deste Currículo, tem como princípios: integralidade, intersetorialidade, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territorialização, trabalho em rede e; convivência escolar negociada, o que possibilita a ampliação das oportunidades às crianças, jovens e adultos e, consequentemente, o fortalecimento da participação cidadã no processo de concretização dos fundamentos, objetivos e procedimentos propostos pelo Currículo de Educação Básica.

Ao focalizar **as aprendizagens** como estruturante deste Currículo a SEEDF ratifica a função precípua da escola de oportunizar a todos os (as)<sup>9</sup> estudantes, indistintamente, o **direito de aprender**. Para isso, a organização do trabalho pedagógico proposta pelas escolas e inserida nos seus projetos político-pedagógicos, deve contribuir para colocar as crianças, jovens e adultos em situações que favoreçam as aprendizagens. Garantir aos (às) estudantes o direito às aprendizagens implica em um investimento sustentado nos princípios da ética e da responsabilidade, que incide também na formação de uma sociedade mais justa e mais desenvolvida nos aspectos sociais, culturais e econômicos. Além disso, direciona para um fazer didático e pedagógico ousado, na qual o (a) professor (a) parte do princípio de que há igualdade intelectual entre os sujeitos.

Cabe ressaltar que, pensar a aprendizagem perpassa por compreender o (a) estudante como um sujeito complexo, que constrói hipóteses e que para ir ao encontro do seu pensamento importa acolhê-lo, para enfim trazer situações didáticas e pedagógicas de intervenção para contribuir no sentido de que repense seu próprio pensamento, nem a mais, nem a menos daquilo de que são capazes (VIGOTSKI, 2001). Um trabalho com esse direcionamento instaura a possibilidade de um compromisso articulado com todos os sujeitos envolvidos, além de gerar cumplicidade e envolvimento na conquista da produção desses saberes. Portanto, pautados nessa lógica e na busca por favorecer a interdisciplinaridade, a prática da contextualização e do que é significativo, é possível ir ao encontro do processo e da construção de novas aprendizagens.

Este é um Currículo que considera as diferentes formas de organização da educação básica, conforme orienta o Artigo 23 da LDB. No DF, além da seriação, os ciclos e a semestralidade são organizações propostas como



políticas que buscam garantir as aprendizagens dos (as) estudantes, num processo de inclusão educacional. Para garantir a unidade curricular, os eixos transversais apresentados neste Currículo - **Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade**, bem como, os conteúdos e os processos de avaliação educacional em seus três níveis: aprendizagem; institucional e de sistema, são os mesmos para todas as escolas, independente da forma de organização escolar que optarem. Mudam-se os tempos e espaços escolares, as abordagens e os enfoques que devem sempre estar a serviço das<sup>10</sup> aprendizagens de todos (as) e para todos (as) em articulação com os projetos político-pedagógicos.

O **tempo escolar** é uma categoria fundamental na organização do trabalho pedagógico com ênfase na permanência com sucesso escolar dos (as) estudantes. A gestão do tempo pelo (a) professor (a) deve ter como foco o “tempo de aprendizagem”, que contempla três variáveis distintas e mensuráveis: o tempo concedido – relacionado à quantidade de tempo de ensino destinado para o trabalho dos (as) estudantes e realização de tarefas escolares, normalmente definidos pelos (as) professores (as), gestores (as) e calendários escolares; o tempo de empenho, relacionado ao tempo durante o qual os (as) estudantes ficam atentos às aulas e atividades com vistas ao alcance dos objetivos de aprendizagem. E, há o grau de dificuldade que a aprendizagem representa para os (as) estudantes, que se relaciona ao que se espera deles na realização das atividades (GAUTHIER, 1998).

No Distrito Federal vivenciamos diferentes tempos escolares, conexos à jornada de atendimento direto e diário aos (às) estudantes: de 03 horas na década de 1980 e início da década de 1990; e de 04 horas até a conquista da ampliação para as 05 horas diárias em meados da década de 1990. Na escola encontramos, ainda, a dimensão de **tempo** expressa na organização do trabalho pedagógico: tempo para a recreação; tempo para a leitura; tempo para a alimentação escolar. Tempo fragmentado, determinado que, ao ser definido em termos quantitativos, interfere na organização do processo didático em que se desenvolvem ações, meios e condições para a realização da formação, do desenvolvimento e do domínio dos conhecimentos pelos (as) estudantes (SILVA, 2011).



Atualmente, também convivemos com diferentes tempos: 04 horas para a Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos; 05 horas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio na maioria das escolas da Rede; 07 a 10 horas em unidades escolares contempladas com o Programa de Educação Integral (PROEITI). Essa diversidade de tempos justifica-se em função da diversidade dos (as) estudantes da rede pública de ensino do DF e dos projetos/programas educacionais, que ao invés de padronizar a oferta da educação básica, se orientam em atendimento às necessidades formativas e à ampliação das oportunidades.

11

A democratização do acesso à educação pública para as camadas populares da sociedade tem exigido ousadia dos governos, gestores e profissionais da educação para reinventar a escola de “primeiras letras”, criada no século XVIII, com o objetivo de generalizar os rudimentos do saber - ler, escrever e contar - e superar o modelo privilegiado na educação do século XIX, que instituiu os “grupos escolares” e as escolas seriadas.

Os (as) estudantes que frequentam nossas escolas e salas de aula hoje são muito diferentes dos (as) estudantes de épocas anteriores por apresentarem saberes, experiências e interesses, muitas vezes distantes do que a escola na sociedade atual privilegia em seus currículos. Esse novo (a) estudante requer outra escola, outro profissional, outra relação tempo-espço escolar. A não observância desses elementos pode estar na gênese dos resultados dos desempenhos escolares dos (as) estudantes, expressos pelos altos índices de reprovação, evasão e abandono escolar de uma parcela significativa da população que à escola teve acesso, mas que nela não permanece. Ou, quando permanece, não obtém o êxito desejado, tornando-se “excluídos do interior” (BOURDIEU, 1998), que reagem de forma ostensiva, dando sinais de provocação e resistência em relação aos (às) professores (as), aos (às) gestores (as), à organização escolar que não atende mais a esse novo perfil de estudante.

Diante desse cenário, não dá para ficar inerte, possibilidades precisam ser apresentadas, mesmo que sejam respostas, ainda em elaboração a fenômenos complexos. Nesse sentido, a SEEDF, respaldada pelo Artigo 23 da LDB 9.394/96, apresenta outras possibilidades de organização do

tempo-espaço escolares - os ciclos para o Ensino Fundamental e a semestralidade para o Ensino Médio.

São alternativas à organização escolar seriada que podem atenuar as descontinuidades e fragmentação dos processos formativos, ao garantir um tempo maior de aprendizagens para os (as) estudantes e desenvolver a educação para a diversidade, para os direitos humanos, para a cidadania, para a sustentabilidade, eixos transversais deste Currículo.

Os Ciclos para as Aprendizagens se estruturam por meio da gestão democrática, da formação continuada dos (as) profissionais da educação, da <sup>12</sup> reorganização dos espaços-tempos para o direito de todos os (as) estudantes de aprender, do fortalecimento dos espaços da coordenação pedagógica e do conselho de classe, da articulação entre os três níveis da avaliação: aprendizagem (avaliação do desempenho dos (as) estudantes pelos professores), institucional (avaliação do trabalho pedagógico) e de larga escala (avaliação externa).

Já a semestralidade propõe a reorganização dos tempos-espaços escolares, visando superar a forma como tem sido concebidos e trabalhados os conhecimentos ao longo do tempo, ou seja, em uma dimensão quantitativa, fragmentada e linear. Na escola de Ensino Médio, encontra-se a dimensão de tempo expressa na organização da rotina de tempos de aulas, intervalos e alimentação. A perspectiva é favorecer e fortalecer as aprendizagens dos (as) estudantes no Ensino Médio de forma a consolidar e aprofundar conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além de proporcionar a apropriação de novos conhecimentos e desenvolver o senso crítico e a autonomia intelectual que favoreçam a continuidade dos estudos.

Para esta organização, os componentes curriculares do Ensino Médio e suas cargas horárias, previstas nas Diretrizes Pedagógicas (SEEDF, 2008), foram divididos em dois blocos, que devem ser ofertados de forma concomitante nas escolas, isto é, ao mesmo tempo e no mesmo semestre.

Merece destaque o fato de que muitas escolas organizadas em séries tenham construído projetos político-pedagógicos que sinalizam rupturas com processos conservadores de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, reorganizando o trabalho pedagógico com qualidade e compromisso com as aprendizagens de todos os (as) estudantes. Entretanto, alertamos sobre as



lógicas que os Ciclos e a Semestralidade propõem em relação à seriação tradicional. No cerne da questão, está o problema da “não aprendizagem”, que tem longa data em nosso sistema de ensino. Se a reprovação não se mostrou como o procedimento mais adequado para garantir o direito à educação a todos e todas, tampouco os programas de correção de fluxo e aceleração mostraram-se eficazes.

Assim, não podemos ignorar o fato de que nossa história de reprovação e evasão é bem mais longa que a dos ciclos de progressão continuada. Se existem provas consistentes e científicas para que coloquemos em questão o<sup>13</sup> modelo seriado, ainda não podemos dizer que o mesmo ocorra com a organização em ciclos, que ainda tem um percurso recente na história da educação brasileira.

A perspectiva com a implantação deste Currículo é da defesa da escola pública e de construção de uma educação de Qualidade Referenciada nos Sujeitos Sociais, que “[...] possibilita o encontro dos sujeitos históricos e que faz da escola arena de aprendizado político e pedagógico” (ARAÚJO, 2012, p. 231). No sentido político, a escola dá visibilidade, vez e voz aos seus sujeitos para que interfiram no destino da educação. No sentido pedagógico, as aprendizagens acontecem num processo contínuo por meio das múltiplas relações sociais estabelecidas. Nessa perspectiva, a aprendizagem “[...] transcende o ambiente da sala de aula e faz da escola uma arena de saberes e de reflexão permanente para que todos os sujeitos possam se apropriar da cultura, dialogar, interagir com os diferentes, enfim, ganhar visibilidade e se fazer valer como cidadãos na esfera pública” (idem, 231-231).

Comprometida com a construção de uma escola pública de qualidade, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal apresenta o Currículo de Educação Básica da SEEDF, para implementação a partir de 2014 em toda a Rede, recuperando as especificidades do campo do currículo para além do que pode ser restrito ao ensino. O Currículo é organizado num conjunto composto por 08 (oito) Cadernos: Pressupostos Teóricos; Educação Infantil; Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Ensino Fundamental – Anos Finais; Ensino Médio; Educação Profissional e EAD; Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.



A concretização deste Currículo se dará a partir dos projetos político-pedagógicos das escolas, como expressão de sua intencionalidade. Projeto que deve ser construído de forma participativa e democrática, envolvendo todos os sujeitos que fazem a educação acontecer nas escolas públicas do DF, na perspectiva de que “[...] pensar a democracia passa, necessariamente, pela reflexão sobre a cultura de cada sociedade e a forma como os indivíduos estabelecem relações com os espaços públicos” (COSTA, 2010, p. 86). O que se espera é que o projeto político-pedagógico seja fruto de profunda reflexão sobre as finalidades da escola e da explicitação de seu papel<sup>14</sup> social. Um projeto como documento de identidade, que reflita a realidade escolar e suas relações internas e externas e que possibilite uma educação integral, pública, democrática e de qualidade social para nossos (as) estudantes.

Acreditando na escola pública como possibilidade, a SEEDF convida os sujeitos sociais a darem vida a este instrumento no chão da escola e da sala de aula, colocando seus princípios, concepções e orientações em prática. É na ação que o Currículo ganha vida, no cotidiano da escola e da sala de aula, por meio da relação pedagógica professor e estudante, mediada pelo conhecimento e firmando parcerias com outros profissionais e comunidade escolar.



## 1. PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

Currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz.  
(SILVA, 2003)



Desde o início do atual milênio, algumas reformas curriculares têm sido feitas na rede pública de ensino do Distrito Federal (2000, 2002, 2008, 2010)<sup>15</sup> com variações conceituais, de conteúdos, procedimentos e tempos-espacos pedagógicos. Essa construção foi considerada na reformulação que culminou neste Currículo que ora apresentamos. Cabe salientar que esta sistematização não ignora, negligencia ou desqualifica a trajetória de outras iniciativas que construíram e constroem nossa história curricular no DF.

Este Currículo evidencia uma saudável e natural “atualização histórico-cultural”<sup>1</sup> do currículo, própria dos que educam e dos que são educados, educando-se mutuamente. Especialmente para que este Currículo alinhe-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e com as demais Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam etapas e modalidades desse nível de ensino.

Assim, traz a público o movimento de uma rede que, ao receber um Currículo de caráter experimental em dezembro de 2010, estava ciente de que este seria objeto de estudo, avaliação e mudança. Novas propostas e visões sobre o cotidiano da Educação Básica convidam-nos a rever o trabalho junto às crianças, jovens, adultos, profissionais da educação e comunidade escolar em geral.

Para que o Currículo da Educação Básica seja de fato um “documento de identidade” (SILVA, 2003) que oriente as escolas públicas do Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação iniciou no ano de 2011, um movimento coletivo que envolveu professores, estudantes, coordenadores pedagógicos, gestores dos níveis local, intermediário e central para discutir o Currículo apresentado no final do ano de 2010, de caráter experimental, e propôs uma nova estruturação teórica e metodológica desse importante

<sup>1</sup> Expressão da autoria do (a) professor (a) da USP, Vitor Henrique Paro.



instrumento entendido como campo político-pedagógico construído nas relações entre os sujeitos, conhecimentos e realidades. Nesse processo dinâmico e dialético, novos saberes e experiências são considerados na relação com os conhecimentos produzidos pelas ciências, sendo educandos e educadores protagonistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar na educação básica, tendo o Currículo como referência.

Em relação às ações coletivas da rede pública, para avaliação e reformulação do currículo, apresentamos a dinâmica empreendida:

16

- A discussão teve início no primeiro semestre de 2011 com a avaliação diagnóstica da versão experimental do Currículo entregue no ano de 2010. Os espaços de coordenação pedagógica coletiva das escolas foram planejados para estudos e avaliação com a identificação de potencialidades, fragilidades e sugestões para melhoria do Documento.
- Em 2011, a realização de plenárias sobre Currículo<sup>2</sup>, as discussões dos Grupos de Trabalho do Currículo, as sugestões e os estudos feitos pela parceria entre as Coordenações Regionais de Ensino (CRE)<sup>3</sup> e as instituições educacionais, tendo como base os documentos norteadores do debate advindos da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB). Cada plenária regional reuniu profissionais de educação de duas Regionais de Ensino. Nas plenárias, profissionais da educação foram ouvidos a respeito de suas representações acerca de currículo e sua articulação ou não às concepções historicamente constituídas no espaço escolar, e sobre como essas concepções implicam as opções didáticas, metodológicas e avaliativas praticadas nas salas de aula e na escola.
- Em 2012, a continuidade das discussões com os Grupos de Trabalho e a elaboração de uma minuta, organizada por cadernos,

---

<sup>2</sup> As sete plenárias ocorreram no segundo semestre de 2011, com a participação dos segmentos profissionais e posterior sistematização dos debates.

<sup>3</sup> As CREs, antes da Reestruturação da SEDF de 2011, eram chamadas de Diretorias Regionais de Ensino.



denominada de Currículo em Movimento, submetidos às escolas para validação no ano letivo de 2013. Os grupos de trabalho tiveram o importante papel de analisar e sistematizar as contribuições dos profissionais da educação feitas nas plenárias regionais e materializadas no documento disponibilizado na Rede no início do ano letivo de 2013.

- Em 2013, o processo de Validação do Currículo em Movimento nas CRE e nas unidades escolares da rede pública se deu por meio da formação nas próprias escolas (EAPE nas Escolas) e de plenárias<sup>17</sup> regionais que produziram materiais encaminhados à SUBEB para sistematização. A escuta foi ampliada, quando, nos espaços de formação diversos, como coordenações pedagógicas, cursos oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), fóruns permanentes de discussão curricular, tivemos oportunidade de acompanhar e avaliar o Currículo na ação, quando ele ganha vida e significado nas/pelas práticas pedagógicas dos protagonistas do processo educativo, professores e estudantes, mediados pelos conhecimentos.
- Ainda em 2013, a reelaboração do texto, pela SUBEB, a partir das contribuições advindas das instituições educacionais e das CRE, materializadas no Currículo da Educação Básica.

Na perspectiva de Currículo em movimento, precisamos estar dispostos a questionar nossos saberes e nossas práticas pedagógicas; a discutir a função social da escola e o aligeiramento dos saberes; a romper com a concepção conservadora de ciência e currículo e de fragmentação do conhecimento; a reinventar-nos, compreendendo que a educação é construção coletiva.

O processo de elaboração coletiva da proposta curricular, vivenciado nos últimos anos, explicita o projeto político-pedagógico de escola que almejamos para o Distrito Federal. Numa visão dinâmica, admitindo o Currículo como um instrumento que se realiza em diferentes âmbitos de decisões e realizações, ganha vida no processo de implantação e se materializa no processo de concepção, desenvolvimento e expressão de práticas pedagógicas e em sua

avaliação, cujo valor para os (as) estudantes depende dos processos de transformação por eles vivenciados (SACRISTÁN, 2000).

A expectativa é de que os espaços democráticos de formação e participação da escola favoreçam a implementação deste Currículo, a tomada de decisões coletivas no seu interior e decisões individuais, em situações específicas, como as vivenciadas pelos professores e estudantes em sala de aula. Que favoreçam a reflexão em torno das questões: **Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? O que e como avaliar?**

Ao discutir concepções, prioridades, ações, metodologia e formas de operacionalização do fazer escolar, em consonância com os princípios do projeto educacional do sistema público de ensino do DF e das políticas públicas nacionais, cada unidade escolar elaborará suas propostas curriculares, transcendendo a mera definição de datas comemorativas, o “currículo turístico” que se organiza em eventos e festividades como dia das mães, dos pais, do índio, da páscoa, do folclore, entre outros.

A expectativa é que haja uma confluência de práticas e agentes, criando em torno de si “campos de ação diversos”, abrindo a possibilidade para que múltiplos sujeitos, instâncias e contextos se manifestem e contribuam para sua transformação. Nesse processo, as decisões não são lineares, consensuais, objetivas. Os níveis nos quais se discute, elabora e efetiva o Currículo, como nível central (Subsecretarias e Coordenações), intermediário (Coordenações Regionais e Gerências Regionais) e local (Escolas), convivem com as situações geradoras de conflitos e abrem possibilidades de mudanças nas próprias contradições. Entretanto, essas contradições não podem impedir a definição discutida e consciente de conhecimentos, concepções e práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos sujeitos em formação, os objetivos de cada ciclo, etapa e modalidade da educação básica e as especificidades locais e regionais de cada Cidade, Coordenação Regional/Escola.

A implementação deste Currículo requer a constituição de espaços/tempos abertos de discussão e construção na perspectiva da gestão democrática do sistema público de ensino do Distrito Federal (Lei 4.751/2012), envolvendo gestores, professores, estudantes, pais, mães, responsáveis,



organizações sociais, universidades, para que não se transforme em reprodução de decisões superiores e enquadramentos implícitos.

Ao apresentar este **Currículo em movimento**, o fazemos conscientes de que é um documento a ser permanentemente avaliado e significado a partir das concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e das salas de aula desta rede pública de ensino.



## 2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CURRÍCULO

### 2.1 Teoria Crítica e Pós-Crítica

Historicamente, o conceito de currículo expressa ideias como conjunto de disciplinas/matérias, relação de atividades a serem desenvolvidas pela escola, resultados pretendidos de aprendizagem, relação de conteúdos claramente

delimitados e separados entre si, com períodos de tempo rigidamente fixados e conteúdos selecionados para satisfazer alguns critérios avaliativos. Nessas representações os programas escolares e o trabalho escolar como um todo são tratados sem amplitude, desprovidos de significados, e as questões relacionadas à função social da escola são deixadas em plano secundário, transformando o currículo num objeto que se esgota em si mesmo, como algo dado e não como um processo de construção social no qual se possa intervir.

O resgate desses conceitos se justifica pelo esforço da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em conceber e implementar<sup>20</sup> o currículo signatário da concepção de educação integral, e de criar por meio da educação as condições para que as crianças, jovens e adultos se humanizem, apropriando-se da cultura, produto do desenvolvimento histórico humano. Esta Secretaria propõe o currículo como um instrumento aberto, em que os conhecimentos dialogam entre si, estimulando a pesquisa; a inovação; a utilização de recursos e práticas pedagógicas mais criativas, flexíveis e humanizadas.

A elaboração deste Currículo envolveu escolhas diversas, sendo a opção teórica fundante para a identificação do projeto de educação que se propõe, de cidadão que se pretende formar, de sociedade que se almeja construir. **Porque optar por teorias de currículo?** Porque definem a intencionalidade política e formativa, expressa concepções pedagógicas, assume uma proposta de intervenção refletida e fundamentada, orientada para a organização das práticas da e na escola.

Ao considerar a relevância da opção teórica, a SEEDF elaborou seu Currículo a partir de alguns pressupostos da Teoria Crítica ao questionar o que pode parecer natural na sociedade, como: as desigualdades sociais; a hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento; a neutralidade do currículo e dos conhecimentos; e, buscar uma racionalidade emancipatória para fugir da racionalidade instrumental; a procura de um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social (PUCCI, 1995; SILVA, 2003).

Para promover as conexões entre currículo e multiculturalismo, sem desconsiderar as relações de poder que estão na base da produção das diferenças, alguns pressupostos da Teoria Pós-Crítica também embasam este



Documento. Ao abrir espaço não apenas para ensinar a tolerância e o respeito, mas, sobretudo, para provocar análises “[...] dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade” (SILVA, 2003, p. 89), questionando permanentemente essas diferenças, são propostos como eixos transversais: educação para a diversidade, educação para a cidadania, educação para a sustentabilidade e educação para e em direitos humanos.

Na perspectiva da Teoria Crítica, são considerados na organização curricular conceitos, como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe<sup>21</sup> social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. A intenção é que o Currículo se converta em possibilidade de emancipação pelo conhecimento, seja ideologicamente situado e considere as relações de poder existentes nos múltiplos espaços sociais e educacionais, especialmente nos espaços em que há interesses de classes.

A discussão coletiva em torno do Currículo<sup>4</sup> mostrou que este é realmente um campo de disputa, de relações de poder, de tensões e conflitos, de defesa de interesses diversos, às vezes antagônicos, descartando qualquer pretensão desta Secretaria de Educação em apresentar um currículo ideal, enquadrado perfeitamente numa única teoria e implementado rigorosamente numa perspectiva científico-racional.

Ao mesmo tempo, consideramos a necessidade pedagógica e política de definir referenciais curriculares comuns, diretrizes gerais para a Rede, tendo em vista que “[...] a não definição de pontos de chegada contribui para a manutenção de diferentes patamares de realização, e, portanto, a manutenção das desigualdades” (SAVIANI, 2008). No entanto, nessa definição não podemos desconsiderar que o currículo na ação diz respeito não somente “[...] a saberes e competências, mas também a representações, valores, papéis, costumes, práticas compartilhadas, relações de poder, modos de participação e gestão etc.” (idem, 2008), e que a realidade de cada grupo, de cada escola seja tomada como ponto de partida para o desenvolvimento deste Currículo.

---

<sup>4</sup>Avaliação diagnóstica inicial do currículo em versão experimental pelos professores a partir de maio de 2011, plenárias regionalizadas para discussão do currículo nos 2º, 3º e 4º bimestres do ano letivo de 2011, Grupos de Trabalho constituídos em outubro de 2012 para sistematizar as discussões das plenárias regionalizadas.



Assim como no espaço concreto da sala de aula e da escola, no currículo formal os elementos da cultura global da sociedade são conciliáveis, favorecendo uma aproximação entre o conhecimento universal e o conhecimento local, em torno de temas, questões, problemas que podem ser trabalhados como projetos pedagógicos por grupos ou por toda a escola, inseridos nos projetos político-pedagógicos, construídos coletivamente.

Dentro dessa perspectiva, os conhecimentos se complementam e são significados numa relação dialética que os amplia no diálogo entre diferentes saberes. A efetivação dessa aproximação de conhecimentos se dará nas<sup>22</sup> escolas, nas discussões coletivas da proposta curricular de cada instituição, tomando como referência este Currículo de Educação Integral.



## 2.2 Concepção de Educação Integral: ampliação de tempos, espaços e oportunidades<sup>5</sup>

Em 1957, Anísio Teixeira, então Diretor do INEP, concebeu o Plano Educacional de Brasília.<sup>6</sup> Tratava-se de um plano ousado e inovador que traria da Bahia a experiência de escola-parque, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Não somente, reformaria os currículos vigentes, excluindo temas inadequados e introduzindo ferramentas de ensino mais modernas como a televisão, o rádio e o cinema. O programa educacional compreenderia verdadeiros centros para o ensino elementar, composto pelos jardins de infância, escolas classe e escolas-parque<sup>7</sup>, além dos centros para o ensino

<sup>5</sup>Texto extraído do Documento: “Educação Integral: ampliando tempos, espaços e oportunidades educacionais”, elaborado pela equipe que compôs a Secretaria Extraordinária para a Educação Integral do GDF, 2009.

<sup>6</sup> Enquanto Israel Pinheiro, presidente da NOVACAP – Companhia Urbanizadora da Nova Capital construía os diferentes setores planejados para a nova capital, Juscelino Kubitschek colocava nas mãos de homens competentes o seu planejamento urbano como o transporte, as comunicações, a saúde, a educação e todas as áreas primordiais para o completo funcionamento de uma cidade. A ideia era transformar Brasília em realidade e exemplo a ser seguido com a inauguração em 1960.

<sup>7</sup> As informações sobre as escolas-parque tiveram como fonte principal a pesquisa “Educação Básica Pública no Distrito Federal: Origens de um Projeto Inovador - 1956/1964”, financiada pela FAP-DF, desenvolvida na Faculdade de Educação da UnB, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Eva Waisros Pereira. Recomenda-se a leitura dos trabalhos da referida pesquisa para um maior aprofundamento sobre as escolas-parque e o próprio Plano Educacional de Brasília.

As aulas começaram em 16 de maio de 1960.

secundário, composto pela Escola Secundária Compreensiva e pelo Parque de Educação Média. Após a conclusão do ensino secundário, o aluno estaria preparado para ingressar na Universidade de Brasília.

Os principais objetivos que nortearam o pensamento de Anísio para a educação de Brasília foram: a) fazer escolas nas proximidades das áreas residenciais, para que as crianças não precisassem andar muito para alcançá-las e para que os pais não ficassem preocupados com o trânsito de veículos (pois não teria tráfego de veículos entre o caminho da residência e da escola), obedecendo a uma distribuição equitativa e equidistante; b) promover<sup>23</sup> a convivência das mais variadas classes sociais numa mesma escola, seja o filho de um ministro ou de um operário que trabalhava na construção de uma super quadra, tendo como objetivo a formação de cidadãos preparados para um mundo sem diferenças sociais; c) oferecer escolas para todas as crianças e adolescentes; d) introduzir a educação integral, com vistas à formação completa da criança e do adolescente; e) promover a sociabilidade de jovens da mesma idade, porém provindos das diferentes classes sociais, por meio da junção num Centro de todos os cursos de grau médio como atividades na biblioteca, na piscina, nas quadras de esporte, grêmios, refeitório (KUBISTSCHEK, 2000, p.141).

Ao delinear uma proposta de educação moderna, Anísio rompeu diversas barreiras e apesar de inúmeras críticas, muitas vezes, infundadas, pensou numa educação integral, onde as crianças e adolescentes pudessem ter ambientes que proporcionassem a interação entre a sociedade e a escola. Não somente, os alunos teriam as ferramentas necessárias e também as oportunidades de vida para ser um cidadão do futuro e do mundo industrializado. Cabia à escola a preparação ampla deste novo cidadão da sociedade moderna, que iria além das quatro horas diárias de estudo, em direção a educação integral, que não se resumia em dois turnos na escola, mas em oito horas de formação do indivíduo com atividades de estudo, trabalho e também esporte e recreação, incluindo-se intervalo para o almoço.

A ideia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) de promover a Educação Integral é um resgate da própria história de Brasília que se confunde com os ideais de Anísio Teixeira para a escola, como um espaço de múltiplas funções e de convívio social, que busca o desenvolvimento





integral do ser humano. Trata-se de uma visão peculiar de homem e de educação. O homem não é um ser fragmentado, um “*Frankenstein*”, dividido e depois juntado em partes. Ele é um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença. E a educação é uma grande arte de convivência, que une os homens entre si em torno do direito de aprender e da conquista da cidadania.

Na sociedade atual, a escola é chamada a desempenhar intensivamente um conjunto de diversas funções. Além da função de instruir e avaliar, a escola tem de orientar (pedagógica, vocacional e socialmente), de cuidar e acolher as<sup>24</sup> crianças e os jovens em complementaridade com a família, de se relacionar ativamente com a comunidade, de gerir e adaptar currículos, de coordenar um grande número de atividades, de organizar e gerir recursos e informações educativas, de se autogerir e administrar, de autoavaliar, de ajudar a formar seus próprios docentes, de avaliar projetos e de abordar a importância da formação ao longo de toda a vida (ALARCÃO, 2001). Essa multiplicidade de funções; algumas questionáveis e questionadas incorporam à escola responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico (BRASIL, 2009).

Longe de uma visão de escola como instituição total ou panacéia para todos os males, é nesse contexto educacional, que a Educação Integral também deve ser pensada, pois não pretende substituir o papel e a responsabilidade da família ou Estado, ou ainda de sequestrar o educando da própria vida, mas que vem responder as demandas sociais de seu tempo. A SEEDF propõe um novo paradigma para a Educação Integral que compreenda a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais.

- **Tempos** - criança precisa gostar da escola, querer estar na escola. A escola precisa ser convidativa. Tirar a criança da rua pode ser consequência deste fato, mas não um objetivo em si, que poderia redundar numa visão de enclausuramento. “A escola não pode ser vista como um depósito de crianças para ocupar tempo ocioso ou para passar o tempo. Existe uma intencionalidade educativa” (MAURÍCIO, 2009).





A concepção de educação integral assumida neste Currículo pressupõe que todas as atividades são entendidas como educativas e curriculares. Diferentes atividades – esportivas e de lazer, culturais, artísticas, de educomunicação, de educação ambiental, de inclusão digital, entre outras – não são consideradas extracurriculares ou extraclasse, pois fazem parte de um projeto curricular integrado que oferece oportunidades para aprendizagens significativas e prazerosas. Há um conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar e também há as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que conformam a base da vida cotidiana e que,<sup>25</sup> somados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade (GUARÁ, 2006).

Espera-se, com essa lógica curricular, favorecer o encontro interdisciplinar bem como evitar a valoração entre um tempo de alegria, caracterizado por atividades não convencionalmente escolares, e um tempo de tristeza, caracterizado pelo conteúdo formal e acadêmico, pois a Educação Integral não pretende rachar a escola ou levantar um muro temporal conturbado e fragmentado.

Essa compreensão do tempo escolar, entretanto, exige, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, um nível mais complexo e flexível de organização do trabalho pedagógico. Para tanto, é vital que o corpo docente esteja envolvido com a proposta, repensando o projeto político-pedagógico, no que se referem à regulação do tempo, horários, planejamentos, prazos, execução de tarefas, propiciando vivências multidimensionais, distribuídas em uma carga horária, curricular, articulada e integrada.

- **Espaços** - a escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser FREIRE (1993). Assim, a Educação Integral considera a existência de uma complexa rede de atores, ambientes, situações e aprendizagens que não podem ser reduzidas a mera escolarização, pois correspondem às diversas possibilidades, requisições sociais e expressões culturais presentes no cotidiano da vida.

Ao entender que a educação extrapola os muros da sala de aula, sendo realizada na vida vivida, em diversos momentos e múltiplos lugares, é



necessária a ressignificação do próprio ambiente escolar: a escola deixa de ser o único espaço educativo, para se tornar uma articuladora e organizadora de muitas outras oportunidades educacionais no território da comunidade. Segundo Torres (2005), em uma comunidade de aprendizagem todos os espaços são educadores - museus, igrejas, monumentos, ruas e praças, lojas e diferentes locações, cabendo à escola articular projetos comuns para utilizá-los, considerando espaços, tempos, sujeitos e objetos do conhecimento. Desse modo, na Educação Integral é necessária a emergência de outra referência de escola, isto é, de uma ambiência escolar voltada para os saberes<sup>26</sup> comunitários e para uma escuta sensível da complexidade existente entre o que ocorre dentro e fora dos muros escolares.

Como observa Gadotti (1995), a escola é o lócus central da educação. Por isso, deve torna-se o pólo irradiador da cultura, não apenas para reproduzi-la ou executar planos elaborados fora dela, mas para construí-la, seja a cultura geral, seja a popular. Uma verdadeira escola cidadã preocupada com a mudança do contexto social, por meio de maior diálogo com a comunidade. A escola não pode ser mais um espaço fechado.

O papel da escola não deve se limitar apenas à região intramuros, onde a prática pedagógica se estabelece. A escola é, sobretudo, um ambiente que recebe diferentes sujeitos, com origens diversificadas, histórias, crenças e opiniões diversas, que trazem, para dentro do ambiente escolar, discursos que colaboram para sua efetivação e transformação. Essa construção de identidades e de significados, por sua vez, é diretamente influenciada pela reestruturação do espaço escolar rumo à aproximação com a comunidade.

A escola abre um diálogo profundo com sua comunidade, dando novos significados ao conhecimento, que passa a ficar cada vez mais intimamente ligado à vida das pessoas e aos territórios. E quando o território é explorado e experimentado pedagogicamente pelas pessoas, passa a ser ressignificado pelos novos usos e interpretações. Ele se humaniza e acolhe com mais qualidade seus habitantes, que passam a se reconhecer como pertencentes àquele lugar, consolidando-se cada vez mais o pertencimento.

O projeto político-pedagógico numa perspectiva de Educação Integral não pode ser elaborado para a comunidade, mas pode e deve ser pensado com a comunidade. A primeira perspectiva compreende a comunidade como incapaz



de projetar para si mesma uma escola de qualidade, a segunda possibilidade, percebe a comunidade como participante ativa da construção do processo educacional.

Nesse contexto, a escola pode e deve lançar mão do que ela tem de perspectiva contemporânea: um lugar de pertencimento. Quando a comunidade também se constitui como parte atuante da escola, com voz e participação na construção coletiva do projeto político-pedagógico, surge o sentido de pertencimento, isto é, a escola passa a pertencer à comunidade que, por sua vez, passa a zelar com mais cuidado de seu patrimônio; a escola<sup>27</sup> começa a se sentir pertencente àquela comunidade e, então, começa a criar, planejar e respirar os projetos de interesse da sua gente, da sua realidade.

- **Oportunidades** - a opção pela educação integral emerge da própria responsabilidade dos sistemas de ensino preconizada no artigo 22 da LDB 9.394/96: “A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

E quando se fala da importância da educação para o exercício da cidadania, não se trata apenas de garantir o ingresso na escola, mas de buscar a aprendizagem e o sucesso escolar de cada criança, adolescente e jovem nesse espaço formal de ensino. O Artigo 206 da Constituição Federal (1988) preconiza “[...] a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”. Assim sendo, o direito à educação de qualidade se constitui como requisito fundamental para a vivência dos direitos humanos e sociais.

Embora a educação Integral apareça como uma alternativa de prevenção ao desamparo das ruas, além da expectativa de cuidado e proteção dos filhos, há, nas famílias, o desejo de que o tempo maior de estudo seja uma abertura às oportunidades de aprendizagem, que são negadas para grande parte da população infanto-juvenil em situação de pobreza ou de risco pessoal e social (GUARÁ, 2006).

Diante desse desafio, não se pode deixar de mencionar que a Educação Integral vai ao encontro de uma sociedade democrática de direitos, se constituindo, portanto, como uma política pública de inclusão social e de vivência da cidadania. A Educação Integral faz parte de um conjunto articulado



de ações por parte do Estado que preconiza a importância do desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, além da necessidade de se garantir direitos e oportunidades fundamentais para a população infanto-juvenil.

Para darmos conta do desafio de concretizar a Educação Integral alicerçada sobre a ampliação dos três eixos estruturantes, tempos, espaços e oportunidades, é necessária a união de esforços, experiências e saberes, ou seja, é vital a constituição de uma comunidade de aprendizagem formada por diversos atores sociais. São eles, diretores, professores, coordenadores pedagógicos, estudantes, pais, estudantes universitários, agentes<sup>28</sup> comunitários, enfim todos juntos para a promoção de uma educação de qualidade.

A Educação Integral depende, sobretudo, de relações que visam à integração, seja de conteúdos, seja de projetos, seja de intenções. Para ela, num mundo cada vez mais complexo, a gestão das necessidades humanas e sociais exige a contribuição de múltiplos atores e sujeitos sociais, e uma nova cultura de articulação e a abertura dos projetos individuais e coletivos para a composição com outros conhecimentos, programas e saberes (GUARÁ, 2006).

### 2.2.1 Princípios da Educação Integral

Os princípios da Educação Integral nas escolas públicas do Distrito Federal a serem observados pelas escolas no planejamento, na organização e na execução das ações de Educação Integral são:

- **Integralidade:** a educação integral é um espaço privilegiado para se repensar o papel da educação no contexto contemporâneo, pois envolve o grande desafio de discutir o conceito de integralidade. É importante dizer que não se deve reduzir a educação integral a um simples aumento da carga horária do aluno na escola. Integralidade deve ser entendida a partir da formação integral de crianças, adolescentes e jovens, buscando dar a devida atenção para todas as dimensões humanas, com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Esse processo formativo deve considerar que a aprendizagem se dá ao longo da vida (crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendem



o tempo todo), por meio de práticas educativas associadas a diversas áreas do conhecimento, tais como cultura, artes, esporte, lazer, informática, entre outras, visando o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Assim, propõe-se que cada escola participante da Educação Integral no Distrito Federal, ao elaborar seu projeto político-pedagógico, repense a formação de seus alunos de forma plena, crítica e cidadã.

- **Intersetorialidade:** a Educação Integral deverá ter assegurada a intersectorialidade no âmbito do Governo entre as políticas públicas<sup>29</sup> de diferentes campos, em que os projetos sociais, econômicos, culturais e esportivos sejam articulados, buscando potencializar a oferta de serviços públicos como forma de contribuição para a melhoria da qualidade da educação.
- **Transversalidade:** a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola deverá garantir uma Educação Integral que pressupõe a aceitação de muitas formas de ensinar, considerando os diversos conhecimentos que os alunos trazem de fora da escola. A transversalidade só faz sentido dentro de uma concepção interdisciplinar de conhecimento, vinculando à aprendizagem aos interesses e aos problemas reais dos alunos e da comunidade.
- **Diálogo Escola e Comunidade:** as escolas que avançaram na qualidade da educação pública foram as que avançaram no diálogo com a comunidade (BRASIL, 2008). Na Educação Integral é necessária a transformação da escola num espaço comunitário, legitimando-se os saberes comunitários como sendo do mundo e da vida. Assim, o projeto pedagógico implica pensar na escola como um pólo de indução de intensas trocas culturais e de afirmação de identidades sociais dos diferentes grupos presentes, com abertura para receber e incorporar saberes próprios da comunidade, resgatando tradições e culturas populares.
- **Territorialização:** significa romper com os muros escolares, entendendo a cidade como um rico laboratório de aprendizagem. Afinal, a educação não se restringe ao ambiente escolar, e pode



ser realizada em espaços da comunidade como igrejas, salões de festa, centros e quadras comunitárias, estabelecimentos comerciais, associações, posto de saúde, clubes, entre outros, envolvendo múltiplos lugares e atores, que se estrutura no trabalho em rede, na gestão participativa e na co-responsabilização pelo processo educativo.

- Torna-se necessário enfrentar o desafio primordial de mapear os potenciais educativos do território em que a escola se encontra, planejando trilhas de aprendizagem e buscando uma estreita<sup>30</sup> parceria local com a comunidade, sociedade civil organizada e poder local, com vistas à criação de projetos socioculturais significativos e ao melhor aproveitamento das possibilidades educativas.
- **Trabalho em Rede:** todos devem trabalhar em conjunto, trocando experiências e informações, com o objetivo de criar oportunidades de aprendizagem para todas as crianças, adolescentes e jovens. O (a) estudante não é só da professora ou da escola, e sim da rede, existindo uma co-responsabilidade pela educação e pela formação do educando. Nessa ambiência favorável ao diálogo, o (a) professor (a) não está sozinho, e faz parte da equipe da escola e da rede de ensino.

Pensar e desenvolver um projeto de educação integral para o Distrito Federal pressupõe reconhecer as fragilidades de um modelo de educação que tem dificultado o acesso ao conhecimento em todas suas formas de manifestação e contribuído para aprofundar o fosso social entre os (as) estudantes da escola pública. Parafraseando Boaventura de Sousa Santos, este é momento de despedida desse modelo com algumas resistências e medos, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, porém não mais convincentes e adequados ao tempo presente, “[...] uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada” (SANTOS, 2003, p. 58).



O projeto de educação integral orienta-se pelos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

## 2.3 Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural: base teórico-metodológica

O Currículo da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Opção teórico-metodológica que se assenta em inúmeros fatores, sendo a realidade socioeconômica da população do Distrito Federal um deles. Isso porque o Currículo escolar não pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos (as) estudantes. A democratização do acesso à escola para as classes populares requer que esta seja reinventada, tendo suas concepções e práticas refletidas e revisadas com vistas ao atendimento às necessidades formativas dos (as) estudantes, grupo cada vez mais heterogêneo que adentra a escola pública do DF.



**Quadro 1** – Vulnerabilidade Social nas regiões administrativas

Região Administrativa	Índice de Vulnerabilidade Social em percentuais (%)	Região Administrativa	Índice de Vulnerabilidade Social em percentuais (%)
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
Núcleo Bandeirante	41,6	Taguatinga	42,5
Paranoá	52,6	Varjão	64,7
Planaltina	53,8	Vicente Pires	29,6



Fonte: DIEESE. Pesquisa Socioeconômica em Territórios de Vulnerabilidade Social no Distrito Federal, 2011.

Os dados do quadro acima ratificam a necessidade de políticas intersetoriais democráticas que garantam aos moradores dessas regiões o atendimento a seus direitos, sendo o direito à educação pública de qualidade, o principal deles. Para se garantir direitos educacionais, é necessário reconhecer as desigualdades relacionadas ao sistema público de ensino. A partir daí, priorizar a construção de um projeto educacional que contribua para a democratização dos saberes, garantindo a todos o direito à aprendizagem e a<sup>32</sup> formação cidadã. A perspectiva é de retomada vigorosa da luta contra “[...] a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. [...] garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais [...]” (SAVIANI, 2008, p. 25-26).

Com esse intuito, este Currículo de Educação Básica se fundamenta nos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, por apresentarem elementos objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional, buscando não somente explicações para as contradições sociais, mas, sobretudo, para superá-las, identificando as causas do fracasso escolar, e garantindo a aprendizagem para todos. Nessa perspectiva, é necessário que a escola estabeleça fundamentos, objetivos, metas, ações que orientem o seu trabalho pedagógico, considerando a pluralidade e diversidade social e cultural em nível global e local. A busca é pela igualdade entre as pessoas, “[...] igualdade em termos reais e não apenas formais, [...], articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária” (SAVIANI, 2008, p. 52).

A Pedagogia Histórico-Crítica esclarece sobre a importância dos sujeitos na construção da história. Sujeitos que são formados nas relações sociais e na interação com a natureza para a produção e reprodução de sua vida e de sua realidade, estabelecendo relações entre os seres humanos e a natureza. Consequentemente, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 07), exigindo que seja uma prática intencional e planejada.





Essa compreensão de desenvolvimento humano situa a escola num contexto marcado por contradições e conflitos entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. Essa natureza contraditória da escola quanto à sua função de instruir e orientar moralmente a classe trabalhadora pode indicar a superação dessas contradições, na medida em que a escola assume sua tarefa de garantir a aprendizagem dos conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade, em situações favoráveis à aquisição desses conteúdos, articuladas ao mundo do trabalho, provendo assim, condições objetivas de emancipação humana.

33

Na perspectiva da *Pedagogia Histórico-Crítica*, o estudo dos conteúdos curriculares tomará a prática social dos (as) estudantes como elemento para problematização diária na escola e sala de aula e se sustentará na mediação necessária entre os sujeitos, por meio da linguagem que revela os signos e sentidos culturais.

A **Prática social** é compreendida como conjunto de saberes, experiências e percepções construídas pelo (a) estudante em sua trajetória pessoal e acadêmica e que é transposto para o estudo dos conhecimentos científicos. Considerar a prática social como ponto de partida para a construção do conhecimento, significa trabalhar os conhecimentos acadêmicos a partir da articulação dialética de saberes do senso comum, escolares, culturais, científicos, assumindo a igualdade entre todos eles. O trabalho pedagógico assim concebido compreende que a transformação da prática social se inicia a partir do reconhecimento dos educandos no processo educativo. A mediação entre a escola e seus diversos sujeitos fortalece o sentido da aprendizagem construída e sustentada na participação e na colaboração dos atores.

É função primeira da escola, garantir a aprendizagem de todos os (as) estudantes, por meio do desenvolvimento de processos educativos de qualidade. Para isso, o reconhecimento da prática social e da diversidade do (a) estudante da rede pública do ensino do Distrito Federal são condições fundamentais. É importante reconhecer que todos os agentes envolvidos com a escola, participam e formam-se no cotidiano da escola. Nesse sentido, a **Psicologia Histórico-Cultural** destaca o desenvolvimento do psiquismo e das capacidades humanas relacionadas ao processo de aprendizagem, compreendendo a educação como fenômeno de experiências significativas,

organizadas didaticamente pela escola. A aprendizagem não ocorre solitariamente, mas na relação com o outro, favorecendo a crianças, jovens e adultos a interação e a resolução de problemas, questões e situações na “zona mais próxima do nível do seu desenvolvimento”. A possibilidade de o (a) estudante aprender em colaboração pode contribuir para o seu êxito, coincidindo com sua “zona de desenvolvimento imediato” (VIGOTSKI, 2001, p. 329). Assim, aprendizagem deixa de ser vista como uma atividade isolada e inata, passando a ser compreendida como processo das interações dos (as) estudantes com o mundo, com seus pares, com os objetos, com a linguagem e<sup>34</sup> com os professores num ambiente favorável à humanização.

O desenvolvimento dos (as) estudantes é favorecido quando eles vivenciam situações que os colocam como protagonistas do processo ensino-aprendizagem, tendo o (a) professor (a) como mediador do conhecimento historicamente acumulado, por meio de ações intencionais didaticamente organizadas para a formação de um sujeito histórico e social.

Assim, o objeto da educação trata de dois aspectos essenciais, articulados e concomitantes: a) Identificar os elementos culturais produzidos pela humanidade que contribuam para a humanização dos indivíduos, distinguindo entre o “essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2003, p. 13); e, b) organizar e refletir sobre as formas mais adequadas para atingir essa humanização, estabelecendo valores, lógicas e prioridades para esses conteúdos.

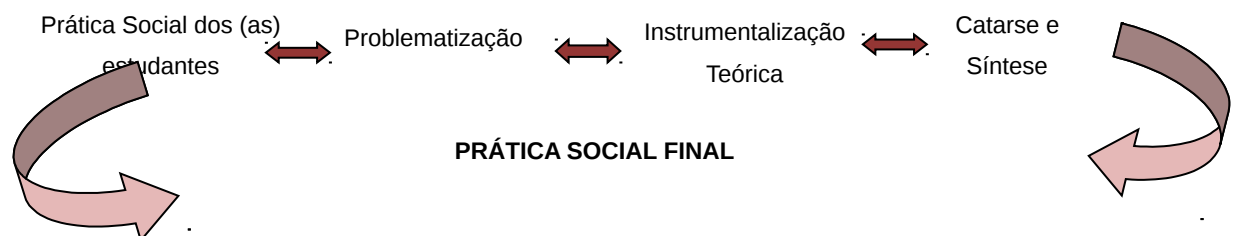
A aprendizagem, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, só se torna viável quando o projeto político-pedagógico que contempla a organização escolar considere as práticas e interesses sociais da comunidade. A identificação da prática social, como vivência do conteúdo pelo educando, é o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem e influi na definição de todo o percurso metodológico a ser construído pelos professores. A partir dessa identificação, a **problematização** favorece o questionamento crítico dos conhecimentos prévios da prática social e desencadeia outro processo mediado pelo docente, de **instrumentalização teórica**, em que o diálogo entre os diversos saberes possibilita a construção de novos conhecimentos (SAVIANI, 2003).



Na organização do trabalho pedagógico, a **prática social**, seguida da **problematização**, instiga, questiona e desafia o educando, orienta o trabalho do (a) professor (a) com vistas ao alcance dos objetivos de aprendizagem. São indicados procedimentos e conteúdos a serem adotados e trabalhados por meio da aquisição, significação e recontextualização das diferentes linguagens expressas socialmente. A mediação docente resumindo, interpretando, indicando, selecionando os conteúdos numa experiência coletiva de colaboração produz a **instrumentalização** dos (as) estudantes nas diferentes dimensões dos conceitos cotidianos e científicos, que por sua vez possibilitará<sup>35</sup> outra expressão da prática social (**catarse e síntese**). Tal processo de construção do conhecimento percorrerá caminhos que retornam de maneira dialética para a prática social (**prática social final**).



**Figura 1 – Processo de construção de conhecimentos**



A diferença entre o estágio inicial (prática social) e o estágio final (prática social final) não revela o engessamento do saber, apenas apontará os avanços e a ideia de processo. Sendo assim, o que hoje considerarmos “finalizado”, será amanhã início de um novo processo de aprendizagem. Isso porque professor e aluno “[...] modificaram-se intelectual e qualitativamente em relação a suas concepções sobre o conteúdo que reconstruíram, passando de um estágio menor de compreensão científica a uma fase de maior clareza e compreensão dessa mesma concepção dentro da totalidade” (GASPARIN, 2012, p. 140). Professor e estudantes passam, então a ter novos posicionamentos em relação à prática social do conteúdo que foi adquirido,

mesmo que a compreensão do conteúdo ainda não tenha se concretizado como prática, porque esta requer aplicação em situações reais. (Idem)

Nessa perspectiva, a prática pedagógica com significado social, deve ser desenvolvida para além da dimensão técnica, permeada por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético. As experiências e as aprendizagens vinculadas ao campo das emoções e da afetividade superam dualismos e crescem em meio às contradições. Assim, a organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola como um todo, deve possibilitar o uso da razão e emoção, do pensamento e <sup>36</sup> sentimento para tornar positivas e significativas as experiências pedagógicas.

O delineamento dos processos intencionais de comunicação e produção dos conhecimentos é acrescido da compreensão das diversas relações que se estabelecem com e na escola, não se excluindo nenhum daqueles que interagem dentro ou com esta instituição: pais, mães, profissionais da educação, estudantes e membros da comunidade escolar como um todo.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) reconhece que a educação é determinada pela sociedade, mas essa determinação é relativa; a educação pode interferir na mesma, contribuindo para a sua transformação. Sendo assim, a concretização deste Currículo, como elemento estruturante das relações sociais que ocorrem na escola, se dará articulada ao projeto político-pedagógico de cada escola, instrumento que define caminhos na busca pela qualidade social da educação pública do DF. Qualidade referenciada nos sujeitos sociais que “[...] concebe a escola como centro privilegiado de apropriação do patrimônio cultural historicamente acumulado pela humanidade, espaço de irradiação e de difusão de cultura” (ARAÚJO, 2012, p. 233). Nessa perspectiva, o Currículo é compreendido como “[...] construção, [...] campo de embates e de disputas por modos de vida, tipo de homem e de sociedade que se deseja construir” (idem). E a escola espaço de produção de culturas e não de reprodução de informações, teorias, regras ou competências alinhadas à lógica mercadológica.

Historicamente, a escola pública não incorporou de forma efetiva as demandas das classes populares, mesmo com a democratização do acesso da maioria da população ao ensino fundamental. O indicador dessa incompletude da escola se revela por meio da não garantia das aprendizagens para todos de



maneira igualitária. A SEEDF assume seu papel político-pedagógico como todo ato educacional em si o revela, apresentando este Currículo com uma concepção de educação como direito e não como privilégio, articulando as dimensões humanas com as práticas curriculares em direção a uma escola republicana, justa, democrática e fraterna. Para isso, privilegia eixos que não devem ser trabalhados de forma fragmentada e descontextualizada, mas transversalizada, articulando os conhecimentos das diferentes áreas.



### 2.4 Eixos Transversais

37

Historicamente, a escola tem excluído dos currículos narrativas das crianças, dos negros, das mulheres, dos índios, dos quilombolas, dos camponeses, entre outras, reforçando a hegemonia de determinados conhecimentos sobre outros construídos pelos sujeitos sociais em diferentes espaços de trabalho e vida. A SEEDF compreende que Educação tem a ver com questões mais amplas e que a escola é o lugar de encontros de pessoas, origens, crenças, valores diferentes que geram conflitos e oportunidades de criação de identidades. Por serem questões contemporâneas, fundamentais para a consolidação da democracia, do Estado de Direito e da preservação do ambiente em que as pessoas vivem; essas temáticas tratam de processos que estão sendo intensamente vivenciados pela sociedade brasileira de modo geral e pela sociedade do DF de modo específico, assim como pelas comunidades, pelas famílias, pelos (as) estudantes e educadores (as) em seu cotidiano.

Este Currículo contempla as narrativas historicamente negligenciadas, ao eleger como eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade.

Os eixos transversais favorecem uma organização curricular mais integrada, focando temas ou conteúdos atuais e relevantes socialmente e que, em regra geral são deixados à margem do processo educacional (SANTOMÉ, 1998). A expectativa é de que a transversalização desses temas torne o Currículo mais reflexivo e menos normativo e prescritivo, ao mesmo tempo em que indica que a responsabilidade pelo estudo, discussão dos eixos não é restrita a grupos ou professores individualmente, mas ao coletivo de profissionais que atuam na escola.

Os eixos transversais possibilitam o acesso do (a) estudante aos diferentes referenciais de leitura do mundo, com vivências diversificadas e a construção/reconstrução de saberes específicos de cada ciclo/etapa/modalidade da educação básica. Os conteúdos/temas/assuntos passam a ser organizados em torno de uma determinada ideia ou eixo, que indicam referenciais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores (as) e estudantes, de forma interdisciplinar, integrada e contextualizada.

O Currículo é o conjunto de todas as ações desenvolvidas na e pela<sup>38</sup> escola ou por meio dela e que formam o indivíduo, organizam seus conhecimentos, suas aprendizagens e interferem na constituição do seu ser como pessoa. É tudo o que se faz na escola, não apenas o que aprende, mas a forma como aprende, como é avaliado, como é tratado. Assim, todos os temas tradicionalmente escolares e os temas da vida atual são importantes e compõem o currículo escolar, sem hierarquia entre eles.

Os temas assumidos neste Currículo como eixos interagem entre si e demandam a criação de estratégias pedagógicas para abordá-las da maneira mais integradora possível, mais imbricada, capaz de fazer com que os (as) estudantes percebam as múltiplas relações que todos os fenômenos acomodam e exercem entre si.

### 2.4.1 Educação para a Diversidade

Historicamente, desde que o Brasil foi *achado* por Portugal, em 1.500, sua constituição deu-se sob as bases do colonialismo, do patriarcado e do escravismo, sendo visto por seus colonizadores como uma terra exótica, tropical, habitada, inicialmente, por índios nativos e, mais tarde, por negros trazidos do Continente Africano. Posteriormente, passou a ser um consulado, formado por povos “sublusitanos, mestiçados de sangues afros (sic) e índios” (RIBEIRO, 1995, p. 447)<sup>8</sup>, os quais se encontravam como proletários marginalizados e comandados pelos portugueses.

As aspirações desses povos não eram consideradas, visto que o importante era garantir o enriquecimento da parcela que os explorava. Existia

---

<sup>8</sup> RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 2ª edição - São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 447.



um crescente estímulo à captura de mais índios e à importação de negros africanos, promovendo o aumento da força de trabalho e cada vez mais lucro à metrópole. Não houve uma preocupação em se construir um conceito de povo, uma identidade nacional e tampouco, de garantir aos trabalhadores acesso a direitos, mesmo os mais elementares, como alimentação e moradia.

A escravidão no Brasil estendeu-se por quase quatrocentos anos. O Estado foi se reestruturando a partir de conceitos republicanos excludentes, que se distanciaram da realidade pluricultural do país e, assim, sua identidade nacional tornou-se frágil. O discurso da democracia racial passou a fazer parte<sup>39</sup> da cultura brasileira e a sociedade o incorporou no senso comum, sendo um dos responsáveis pelo não reconhecimento da essencialidade dos valores negros, mestiços e indígenas. Esse percurso causou encontros, desencontros, conflitos, violências e sua manifestação material legitimada por leituras políticas europeias.

Nesse sentido, desde a colonização, o direito e o poder foram pautados em uma legalidade racista e discriminatória. Houve, portanto, uma contínua reprodução da segregação presente na história da formação social e política do Brasil. A independência do Brasil, em 1822, não significou a instituição de um Estado sem escravidão. Durante os anos que se seguiram o País teve sua economia baseada na escravidão, o negro visto como um objeto e o índio invisibilizado. Em 1888, com a **abolição** da escravidão, a situação dessas duas parcelas da população não foi alterada, pois o negro teve que sair das fazendas e se instalar nas periferias das cidades sem nenhuma infraestrutura e os índios, cada vez mais tiveram sua cultura, suas terras e sua gente destroçadas. Criou-se, com isso, um abismo entre as parcelas da população com e sem acesso aos direitos<sup>9</sup>, sendo os afrodescendentes e indígenas os desprivilegiados, nesse caso.

Ao considerarmos o período da história do Brasil, que se sucede a “abolição da escravidão” até finais dos anos 80 do século XX, houve uma série de mudanças nos contextos social, político e econômico brasileiro, além de negros e indígenas, outros grupos sociais como mulheres, população Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis (LGBT), camponeses sem terra, quilombolas, ciganos, comunidades tradicionais foram engrossando as parcelas dos

<sup>9</sup> ARROYO, M. Outros sujeitos, outras pedagogias. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012, p. 260.





excluídos no País e sendo preteridos nos processos de construção da nação. É possível afirmar que a identidade de um povo, pode ser transformada e se transformar com o tempo, contudo isso ocorre de forma lenta e gradual, seguindo o percurso da história. A velocidade das transformações pode ser alterada nos casos de guerras ou de grandes mudanças mundiais ou locais.

As lutas pelos direitos sociais forjadas no Brasil não se deram de forma isolada do restante do mundo. Declarações, tratados e acordos internacionais, dos quais nosso país é signatário, foram consensuados globalmente, com vistas a promover os direitos dos cidadãos e cidadãs, respeitando suas<sup>40</sup> singularidades. Dentre esses, inclui-se os que versam sobre o combate às desigualdades, desde os mais gerais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); até os mais específicos, como: a Convenção Interamericana sobre a Concessão dos Direitos Civis da Mulher (1948); a Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher (1953); a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Ensino (1967); a Convenção nº169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais – 27/06/1989; a Declaração dos Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais, étnicas Religiosas e Linguísticas (1992); e a Declaração e Plano de Ação de Durban (2001).

Esses tratados, mesmo com ênfase nas questões de gênero, dos povos indígenas e étnico-raciais, influenciam diretamente na escolarização e em seus vieses, pois temos visto que as pessoas que se encontram fora da escola ou nela permanecem como “excluídos do interior” (BOURDIEU, 2003), fazem parte desses grupos de excluídos. Vale lembrar, que os acordos citados advêm das lutas sociais e foram, em alguma medida, responsáveis pela revisão da legislação brasileira, incorporando na agenda política os princípios da diversidade.

Os marcos legais que incluem as demandas da diversidade na educação vão desde a Constituição Federal, em seus artigos 5º, I; 210; 206, I, § 1º; 242; 215 e 216, passam pela Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus artigos 3º, XII; 26; 26-A e 79-B, asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e o direito de acesso às





diferentes fontes da cultura nacional. E, chega a Lei Orgânica do Distrito Federal em seu artigo 1º, § único, da garantia de direitos às pessoas, independente de idade, etnia, raça, cor, sexo, estado civil, trabalho rural ou urbano, religião; artigo 246, § 1º da difusão dos bens culturais, bem como a lei Nº 4.920, de 21 de agosto de 2012, que dispõe sobre o acesso dos (as) estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal ao patrimônio artístico, cultural, histórico e natural do Distrito Federal, como estratégia de educação patrimonial e ambiental e a Resolução nº 1/2012 do Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF, artigo 19, incisos I e VI, que traz a obrigatoriedade do ensino<sup>41</sup> de história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como dos direitos da mulher e de outras questões de gênero como componentes curriculares obrigatórios da educação básica.

Outros documentos normativos que merecem destaque são: o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM; o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (2009); o Parecer nº 03/2004 do Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena – CNE/CP; a Resolução nº 01/2004 do CNE, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Portanto, há um arcabouço legal robusto, que orienta e direciona o trabalho da educação para a diversidade.

- **Diversidade: o que é e de onde vem?**

A diversidade pode ser entendida como a percepção evidente da variedade humana, social, física e ambiental presente na sociedade. Assim, se apresenta como um conjunto multifacetado e complexo de significações. Stuart Hall, (2003) a define, no campo da cultura, como sendo uma oposição aos pressupostos homogêneos construídos pelo Estado moderno, liberal e ocidental, que se pautou, sobretudo, nos modelos universais, individuais e seculares.

Etimologicamente, o termo diversidade significa diferença, dessemelhança, heterogeneidade, desigualdade. A diversidade está relacionada, a um só tempo, à diferença de padrões, saberes e culturas hierarquizadas e à desigualdade econômica. Esse atributo nos leva a alguns grupos excluídos que, historicamente, têm vivenciado a desigualdade devido a



suas diferenças dos padrões preestabelecidos: mulheres, pessoas com deficiências, negros, povos indígenas, população LGBT, quilombolas, pessoas do campo e pobres, entre outros.

Para Yannoulas, o conceito de diversidade também é muito vinculado aos organismos internacionais e refere-se em um primeiro momento a múltiplos aspectos, entre eles os econômicos e culturais do desenvolvimento, visando ao resgate dos direitos humanos, à defesa do pluralismo, à promoção de igualdade de oportunidades, ao empoderamento das denominadas minorias, à preservação do meio ambiente e do patrimônio cultural (2007, p. 159). Dentro <sup>42</sup> dessa perspectiva, o processo histórico das políticas de desenvolvimento social e econômico do país constituiu disparidades inaceitáveis.

Os indicadores de escolaridade<sup>10</sup> refletem esse desenvolvimento desigual. A história da escola pública demonstra a parcialidade de seu atendimento, pois está direcionada ao território urbano e segue uma matriz cultural eurocêntrica, política e economicamente específica, o que ocasiona exclusão social de grupos particulares. A exclusão não é aleatória, recai sobre grupos específicos que sofrem (e enfrentam) preconceito, discriminação e, por fim, a exclusão.

Uma primeira reação à matriz cultural normativa e centralizadora foi o movimento feminista, que se deu em diversas áreas e consolidou conjuntos de pensamentos que defendem a igualdade de direitos entre homens e mulheres (YANNOULAS, 2007). Posteriormente, o movimento negro que, levando em consideração a longa duração dos processos coloniais escravocratas e as especificidades dos debates e controvérsias atuais, marcou as abordagens e enfrentamento das hierarquias étnico-raciais excludentes, tentando reconfigurá-las. Numa cronologia didática, juntam-se aos dois movimentos, o movimento ambientalista, a (centenária) luta do homem do campo, a atualmente reconhecida luta dos povos indígenas, os movimentos de legitimação da liberdade de orientação afetiva e outros que agrupam as vozes dos movimentos sociais.

A SEEDF reestrutura seu Currículo de Educação Básica partindo da definição de diversidade, com base na natureza das diferenças de gênero, de

---

<sup>10</sup>HENRIQUES, R. M. **Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 22/10/2013.

intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, motoras, sensoriais, enfim, da diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade.

Existe, então, a compreensão de que fenômenos sociais, tais como: a discriminação, o racismo, o sexismo, a homofobia, a lesbofobia, a valorização dos patrimônios material e imaterial e a depreciação de pessoas que vivem no campo acarretam a exclusão de parcelas da população dos bancos escolares e geram uma massa populacional sem acesso aos direitos básicos.

43

Para tratar das questões étnico-raciais na escola há que se observar o Estatuto dos Povos Indígenas, em seu artigo 180, inciso VI, que apresenta enquanto princípio da educação escolar indígena “a garantia aos indígenas de acesso a todas as formas de conhecimento, de modo a assegurar-lhes a defesa de seus interesses e a participação na vida nacional em igualdade de condições, como povos etnicamente diferentes”. Desta forma, a política pública educacional indígena não se restringe ao reconhecimento das diferenças, mas à garantia da valorização de sua identidade étnico-cultural e dos direitos humanos de toda sua população, contribuindo para um tratamento específico e distinto dos saberes construídos por esses povos, no decorrer da História do Brasil.

No que concerne à inclusão de negros e negras na sociedade brasileira em geral, e na educação de forma mais específica, alguns conceitos podem auxiliar-nos nesse debate. Termos como afro-brasileiro, antirracismo, etnocentrismo, entre outros precisam estar presentes e sendo abordados no Currículo escolar, para que profissionais de educação e estudantes os compreendam e percebam a importância de estarem presentes na prática pedagógica.

O termo afro-brasileiro, por exemplo, é um adjetivo utilizado para referir-se a 50,7%<sup>11</sup> da população brasileira com ascendência parcial ou totalmente africana, que se autodeclaram pretos e pardos, leia-se, negros<sup>12</sup>. Foi um termo construído a partir de uma calorosa discussão sobre quem

<sup>11</sup> Censo do IBGE 2010.

<sup>12</sup> Com base nos estudos do Instituto Brasileiros de Geografia e Estatística-IBGE, as pessoas que se autodeclaram pretas e pardas fazem parte de categorias que apresentam os dados sociais aproximados, daí serem denominados negras.

representa efetivamente esse segmento populacional no Brasil, principalmente depois dos posicionamentos oficiais em relação à reserva de vagas, pelo sistema de cotas, para negros e indígenas nas universidades. Também é fundante o entendimento de que o processo de exclusão da população negra brasileira passa pela “ideologia do branqueamento”<sup>13</sup>(DOMINGUES, 2002) que foi uma ideologia com grande aceitação pelas elites brasileiras, até a década de 1930. A ideia central era transformar o Brasil, que era negro e mestiço, em um país branco.

A questão de gênero a ser trabalhada em sala de aula deve começar pelo<sup>44</sup> entendimento de como esse conceito ganhou contornos políticos. O conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à ideia da essência, recusando qualquer explicação pautada no determinismo biológico que pudesse explicitar comportamento de homens e mulheres, empreendendo, dessa forma, uma visão naturalista, universal e imutável do comportamento. Tal determinismo serviu para justificar as desigualdades entre homens e mulheres, a partir de suas diferenças físicas. O sexo é atribuído ao biológico, enquanto o gênero é uma construção social e histórica. A noção de gênero aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino (LOURO, 1997 e BRAGA, 2007).

Assim, se as relações entre homens e mulheres são um fenômeno de ordem cultural, podem ser transformadas, sendo fundamental o papel da educação nesse sentido. Por meio da educação, podem ser construídos valores, compreensões e regras de comportamento em relação ao conceito de gênero e do que venha a ser mulher ou homem em uma sociedade, de forma a desconstruir as hierarquias historicamente constituídas. O conceito de gênero também permite pensar nas diferenças sem transformá-las em desigualdades, sem que estas sejam ponto de partida para as discriminações e violências.

A escola se apresenta como um espaço propício para tratar dessas questões, não enquanto verdades absolutas, mas que possibilitem aos (as) estudantes “[...] compreenderem as implicações éticas e políticas de diferentes posições sobre o tema e construam sua própria opinião nesse debate. [...] A ideia de que educação não é doutrinação talvez valha aqui mais do que em

<sup>13</sup> Scielo (Estud. afro-asiát. vol. 24 nº. 3 Rio de Janeiro, 2002) [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-546X2002000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-546X2002000300006&script=sci_arttext), acessado em 16 de outubro de 2013, às 13:53.



qualquer outro campo, pois estaremos lidando com valores sociais muito arraigados e fundamentais” (BRASIL, 2009, p. 14).

Pensar uma educação para a diversidade significa, na prática:

- o Reconhecer a existência da exclusão no ambiente escolar.
- o Buscar permanentemente a reflexão a respeito dessa exclusão.
- o Repudiar toda e qualquer atitude preconceituosa e discriminatória.
- o Considerar, trabalhar e valorizar a diversidade presente no ambiente escolar, pelo viés da inclusão dessas parcelas alijadas do processo.
- o Pensar, criar e executar estratégias pedagógicas com base numa visão crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história social, política, cultural e econômica brasileira.

45



O trabalho concomitante com as questões de gênero, diversidade sexual, relações étnico-raciais e educação patrimonial é oportuno e necessário, pois na vida cotidiana e na história das sociedades ocidentais essas questões estão imbricadas necessitando de uma abordagem conjunta. Nesse sentido, ao se sobreporem as diferentes desigualdades acabam por serem reforçadas, formando um universo de subcidadãos e subcidadãs.

### • **Educação no Campo no DF: modalidade de educação básica em construção**

O conceito de Educação do Campo surge do processo de luta pela terra empreendida pelos movimentos sociais do campo, no âmbito da luta por Reforma Agrária, 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 as comunidades de camponeses, pequenos agricultores, sem-terra, 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 os povos do campo, mas também degrada a humanidade como um todo.

O termo “Educação do Campo”, conceito forjado em 1998 na “I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo”<sup>14</sup> – CNEC, traz importantes significados, contrapondo-se ao termo Escola Rural. Em primeiro lugar estamos tratando de um novo espaço de vida, que não pode se resumir na dicotomia urbano/rural. O campo é compreendido como “um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social,<sup>46</sup> étnica, cultural, ambiental dos seus sujeitos”. (II CONFERÊNCIA, 2004)

A principal luta da Educação do Campo tem sido no sentido de garantir o direito de uma educação **no** e **do** campo, isto é, assegurar que as pessoas sejam educadas no lugar onde vivem e sendo partícipes do processo de construção da proposta educativa, que deve ocorrer a partir de sua própria história, cultura e necessidades. Educação do Campo é mais do que escola, inclui uma luta prioritária que é ter a escola próxima à população, pois, ainda hoje, boa parte da população do campo não tem garantido seu direito de acesso à Educação Básica (BARBOSA, 2012).

Para a Educação do Campo, o debate sobre a educação é indissociável do debate sobre os modelos de desenvolvimento em disputa na sociedade brasileira e o papel do campo nos diferentes modelos, ou seja, o campo precede a educação. Portanto, 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.

O debate pedagógico encontra seu sentido e significado vinculado à luta pela Reforma Agrária, pois 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. 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 as pessoas e a natureza, de novas relações entre o rural e o urbano.

<sup>14</sup>Promovida pelo MST, UNICEF, UNESCO, CNBB e UnB.

A Educação do Campo ajuda a produzir um novo olhar para o campo. E faz isso em sintonia com 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 mais que o campo seja lugar de atraso e de discriminação, mas 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.

Em 15 anos de luta, a mobilização dos movimentos sociais em torno da Educação do Campo gerou importantes conquistas, entre elas a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002 e Parecer nº 36/2001 do Conselho Nacional de Educação). Além de outros marcos legais conquistados na luta da Educação do Campo: Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais; Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, definindo a Educação do Campo como modalidade de ensino; 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; e Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo.

Ao Distrito Federal cabe elaborar sua Política Pública em consonância com os marcos legais, considerando a constituição histórica da relação entre urbano e rural no Brasil e as especificidades do território desta unidade da Federação.

O território rural do DF tem cerca de 250.000 ha, 46% dos estabelecimentos rurais são de agricultores familiares que produzem mais de 800.000 toneladas de alimentos por ano, apesar de ocuparem apenas 4% das terras. Espaço rural marcado por contradições dadas pela presença de seus atores: os ruralistas, os latifundiários, os produtores familiares, os camponeses com ou sem terra.





Para garantir o direito à educação das crianças, jovens e adultos do campo, a rede pública de ensino conta com 75 escolas, sendo apenas sete de Ensino Médio e somente uma oferecendo Ensino Médio Noturno. A Educação de Jovens e Adultos ainda é pouco abrangente, com oferta em seis escolas do DF. Esses são os dados que mais merecem destaque, pois são esses públicos - jovens e adultos - os menos assistidos pela política pública educacional do campo no DF, atualmente.

A elaboração e implantação da Política Pública de Educação do Campo no DF vêm preencher uma lacuna, existente há anos, nas escolas rurais do Distrito Federal, oferecendo uma proposta pedagógica específica para essa modalidade da Educação Básica.

### • **Pressupostos Teóricos da Educação do Campo**

É a materialidade de origem da Educação do Campo que define seus objetivos, suas matrizes e as categorias teóricas que indicam seu percurso. A Especificidade da Educação do Campo é, portanto, o campo, seus sujeitos e seus processos formadores.

Segundo Barbosa (2012), a Educação do Campo afirma uma determinada concepção de educação, não se limitando à discussão pedagógica de uma escola para o campo, nem de aspectos didático-metodológicos. Diz respeito à construção de um novo desenho para as escolas do campo, que tenha as matrizes formadoras dos sujeitos como espinha dorsal, que esteja adequado às necessidades da vida no campo e que, fundamentalmente, seja formulado pelos sujeitos do campo, tendo o campo como referência e como matriz.

A Educação do Campo demarca uma concepção de educação em uma perspectiva libertadora e emancipatória que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho: educar os sujeitos para um trabalho não alienado, para intervir nas circunstâncias objetivas que produzem o humano. Se educação tem seu papel na construção de outro mundo possível, deve assumir a função de libertar das formas de opressão (FREIRE, 2000). Para Mészáros a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador



em um agente político, que pensa, age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo (BARBOSA, 2012).

São categorias teóricas centrais para a Educação do Campo as ideias de hegemonia e contra-hegemonia formuladas por Gramsci (2002), uma vez que esta se afirma como ação contra-hegemônica à dominação capitalista, assumindo o objetivo de contribuir com o acúmulo de forças e com a construção de uma nova cultura para a disputa da hegemonia pela classe trabalhadora do campo.

Partindo dessas compreensões, a Educação do Campo tem como<sup>49</sup> objetivo construir a possibilidade de uma educação para além do capital, como formulado por Mészáros (2005). Da crítica à escola elitista, branca, de classe, parte para a construção de uma escola dos trabalhadores e, portanto, pública, orientada pelas experiências empreendidas pelos sujeitos trabalhadores do campo que oferecem à teoria pedagógica, como afirma Arroyo (2003), novos rumos para a organização do trabalho pedagógico.

Na atualidade, vivemos na SEEDF um processo de gestão democrática<sup>15</sup> que tem entre seus princípios garantir a participação da comunidade na implementação de decisões pedagógicas e democratizar as relações pedagógicas.

Contudo, para alcançar este objetivo na escola do Campo, é preciso alterar a organização do trabalho pedagógico, rompendo com os mecanismos de subordinação da escola tradicional e instaurando processos pedagógicos participativos, tornando possível que a escola seja capaz de trabalhar, viver, construir e lutar coletivamente, para que as crianças, jovens e adultos sejam capazes de organizarem suas vidas e a vida coletiva. Assim, a escola estará construindo cidadania, direitos e protagonismo, o que se faz nas relações cotidianas e não pelo verbalismo. Tais processos pedagógicos participativos permitirão aos (as) estudantes que participem da gestão da sala, da escola e da sociedade, vivenciando, desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação.

**Conforme a Proposta Pedagógica da SEEDF (2012, p. 14) “O papel da educação no espaço escolar requer o fim da ingenuidade sobre as disputas**

<sup>15</sup> Lei 4.751, sobre o Sistema de Ensino e Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF, de 07 de fevereiro de 2012.



ideológicas ali presentes. As ações, democráticas ou autoritárias, revelam a formação oferecida. [...] isso implica problematizar as ações, articular os segmentos que desempenham suas funções e, como proposto pela gestão democrática, favorecer as instâncias coletivas de participação”.

As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo<sup>16</sup> definem, no art. 11, que “os mecanismos de gestão democrática [...] contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino”.

A escola e a sala de aula são uma construção histórica, cujas funções foram pautadas na ideia do acúmulo de riqueza de uma classe por meio de outra. Para tanto, a escola pública do DF atua para que a função social da escola seja a construção de outra sociedade<sup>17</sup>, quando instaura procedimentos para que a legislação seja cumprida. Segundo as mesmas Diretrizes, em seu Parágrafo Único, a identidade da escola do campo “é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos (as) estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade”, sem deixar de fora os movimentos sociais e a defesa de projetos vinculados às soluções exigidas, com vistas à garantia da qualidade social da vida coletiva no país.

As Diretrizes apontam outra concepção importante que a Educação do Campo nos oferece: a ligação da escola com o meio, com a realidade. Isto torna a escola viva, inserida na atualidade e tendo o trabalho como princípio educativo, que fornece também as bases para os processos pedagógicos participativos. Trabalho compreendido como objeto de estudo, como método, como fundamento da vida. Não se trata da compreensão de trabalho dada pela perspectiva capitalista, como emprego assalariado, mas do trabalho como atividade humana construtora do mundo e de si mesmo, como vida. Tomar o

<sup>16</sup> Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

<sup>17</sup> Cf. Proposta Pedagógica Professor Carlos Mota.



trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo (FREITAS, 2010), árdua tarefa no contexto de uma escola que nasceu separada do trabalho, mas que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) pretende enfrentar e construir com o trabalho dedicado e corajoso dos/das profissionais que atuam nas atuais escolas rurais da rede.

Uma das experiências que tem orientado a Educação do Campo em alguns estados<sup>18</sup> é aquela realizada por Pistrak<sup>19</sup> e atualizada por Freitas<sup>20</sup> que apresenta a proposta dos “Complexos de Estudos” como estratégia para<sup>51</sup> superar a fragmentação das disciplinas, articulando-as, para explicar a realidade e transformá-la por meio do trabalho. O Complexo de Estudo, construção teórica da didática socialista, é um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre a teoria e a prática, pela via do trabalho socialmente útil. Não é, portanto, método, mas procedimento orientador para a ação do coletivo da escola, tomando o trabalho socialmente útil como elo, como conexão entre teoria e prática dada pela materialidade da vida. Desta forma, a interdisciplinaridade é garantida pela materialidade da prática em suas múltiplas conexões, e não via teoria, como exercício abstrato.

Se falarmos de uma escola ligada à vida, há que se notar que a vida do campo se difere da vida da cidade e que os sujeitos do campo têm matrizes formativas próprias. Trabalho, terra, cultura, história, vivências de opressão, conhecimento popular, organização coletiva e luta social são matrizes dos sujeitos do campo (CALDART, 2004; BARBOSA, 2012).

Não é mais possível imaginar que a cidade é o lugar do avanço e o campo, o lugar de atraso a ser atualizado pela cidade ou pelo agronegócio. A cidade tem suas singularidades assim como o campo, logo, não se trata apenas de reconhecer que há uma identidade para os sujeitos do campo, mas que há toda uma forma diferente de viver que produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas no campo (FREITAS, 2010). Ao elegermos a vida enquanto princípio educativo, os processos e os conteúdos educativos no

<sup>18</sup> Os estados do Paraná e Ceará têm propostas curriculares orientadas pelos Complexos de Estudo.

<sup>19</sup> M. Pistrak, Pedagogo Socialista reconhecido pela experiência na implantação da escola do trabalho, relatada no livro “Fundamentos da Escola do Trabalho” publicado pela editora Expressão Popular em 2000.

<sup>20</sup> Luiz Carlos Freitas, docente da UNICAMP, tem livros e artigos escritos sobre o tema e tem orientado estados e universidades na construção de Complexos.



campo devem condizer com esse princípio, ou seja, é preciso elaborar um currículo para as escolas do campo que vincule os conteúdos à vida do campo, currículo este que deverá ser construído, em médio prazo, em um processo democrático e participativo com toda a rede.

Considerando que “[...] são as relações sociais que a escola propõe, através de seu cotidiano e jeito de ser, o que condiciona o seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos que ela seleciona para seu tempo específico de ensino” (CALDART, 2004, p.320). Na perspectiva da Educação do Campo o currículo deve desenvolver as bases das ciências a<sup>52</sup> partir de conexões com a vida, permitindo, ainda, que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e saberes dos sujeitos camponeses, para que sejam reconhecidos como sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas, fortalecendo as identidades quilombola, indígena, negra, do campo, de gênero.

A princípio, pressupõe reconhecer que nos currículos, territórios tão fechados, normatizados e avaliados, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez (ARROYO, 2011). São, portanto, territórios em disputa. Alguns coletivos sociais, étnicos, de gênero, das periferias, do campo foram segregados e sua história cultural e intelectual decretada inexistente. A estes, “[...] não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar o mundo e a história”, ou seja, suas formas de pensar o mundo não foram consideradas, tampouco incorporadas “[...] no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum.” (Idem, p. 14).

Neste Currículo, assumimos a tarefa de colocar em diálogo sujeitos até então mantidos na invisibilidade pelo paradigma dominante, compreendendo que o currículo é a mediação deste diálogo, que sua lógica estruturante, conteúdos e métodos devem ser tomados como meios, isto é, mediadores da relação pessoal e social entre educandos, educadores e comunidade. (BARBOSA, 2012)



## • Educação do Campo na prática

Para a Educação do Campo este Currículo propõe que as escolas considerem o seguinte caminho:

1. Realizar um conjunto de inventários sobre a realidade atual, com o objetivo de identificar as fontes educativas do meio. Como a vida não é a mesma em todo lugar, os inventários precisam ser elaborados por cada escola, convertendo-a, assim, “em uma pequena instituição que pesquisa e produz conhecimento de caráter etnográfico sobre o seu entorno, sua realidade atual, apropriando-se, portanto, de sua materialidade, da vida, da prática social”. (FREITAS, 2010)
2. O inventário deve identificar as lutas sociais e as principais contradições vivenciadas na vida local, nacional e mundial; as formas de organização e de gestão dentro e fora da escola em nível local, nacional e mundial; as fontes educativas disponíveis na vida local, no meio, de caráter natural, histórico, social e cultural, incluindo a identificação das variadas agências educativas existentes no meio social local; as formas de trabalho socialmente úteis.

Este Currículo é o primeiro passo do caminho proposto, para que seja possível elaborar a partir dos projetos político-pedagógicos das escolas, Complexos de Estudos, sem ferir as Diretrizes Curriculares Nacionais. Este processo deverá ocorrer em dois níveis: em primeiro nível, para o conjunto de escolas do campo do DF e, em segundo nível o local, o planejamento ocorrerá no âmbito de cada escola garantindo sua autonomia e sua vinculação ao seu meio local e regional.

### 2.4.2 Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos

Um dia eles maltrataram os negros  
e eu não fiz nada  
porque não era ou não me sentia negro.  
Noutro dia, criticaram os adeptos daquela religião  
e eu não fiz nada,  
pois não professava aquela crença.

Esses dias perseguiram os gays  
e também não fiz nada  
porque nem eu nem os meus entes amados são gays.

Depois os vi condenando os pobres, os miseráveis, os que se deixaram arrastar pelo  
crime, os fracos e vulneráveis  
e mais uma vez não fiz nada, haja vista que não me identifico com nenhum deles.

Hoje estão me perseguindo  
E já não posso fazer nada,  
Pois estou sozinho!

(Texto construído com base em poesia de Bertold Brecht  
e semelhante poesia de *Martin Niemöller*)

54

Cidadania e direitos humanos são termos utilizados algumas vezes para expressar uma mesma realidade, política ou ação, aqui tomamos a diferenciação feita por Benevides (s/d), pois partimos dos mesmos pressupostos que a autora utiliza para construir as diferenças e proximidades dessas categorias.

A cidadania é uma ideia fundamentada em numa ordem jurídico-política, ou seja, o cidadão é membro de um determinado Estado e seus direitos ficam vinculados a decisões políticas. Por isso, os direitos de cidadania são variáveis em função de diferentes países e culturas e determinados por diversos momentos históricos. Porém jamais podem estar dissociados dos direitos humanos em sociedades democráticas.

A universalidade é uma característica fundamental dos direitos humanos, pois o que é um direito humano aqui será também em qualquer outro país. São ainda naturais, em função de não existirem por criação de uma lei para serem exigidos, reconhecidos, protegidos ou promovidos.

Apesar de serem considerados universais e naturais, os direitos humanos são também históricos, pois sofreram alterações, mudanças e até mesmo rupturas em períodos históricos diferentes e até em países que incorporaram os direitos humanos em suas legislações tardiamente em relação a outros. Benevides (s/d), seguindo as orientações da II Conferência de Direitos Humanos da ONU, em Viena, 1993, explicita as características dos direitos humanos como indivisíveis e interdependentes. Nessa perspectiva, portanto não se trata de utilizar os dois termos para identificar os mesmos processos de organização da sociedade, mas de especificar as características de cada um para construir a relação com o tema aqui proposto.



Destaca-se o desdobramento da cidadania em três tipos de direitos: os **civis** considerados fundamentais e, portanto, ligados à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade diante das leis; os **políticos** referentes à participação do cidadão no governo e nas ações da sociedade civil, especialmente na possibilidade de votar e ser votado e os **sociais** que estão ligados à riqueza coletiva e são materializados pelo direito à educação, ao trabalho, à saúde e outros benefícios. Essa distinção é adotada por vários autores, porém teve seu desenvolvimento inicial construído por Marshall (1967).

55



Um ponto fundamental é a vinculação da construção da cidadania, do ponto de vista histórico, com o desenvolvimento dos Estados-nação, ou seja, uma pessoa se torna cidadã a partir do momento que existe um sentimento de pertença a um Estado ou nação e assim aparece a lealdade àquela instituição e ainda a identificação com um povo. Portanto a construção da cidadania tem a ver com a relação entre as pessoas e o Estado. Essa dimensão histórica tem suas origens na Revolução Francesa (SINGER, 2005).

No livro organizado por Pinsky (2005) sobre a história da cidadania, foi construída uma tese sobre os diferentes momentos ou marcas da cidadania e três revoluções fundamentais para a abordagem feita nesse estudo. São elas e Revolução Inglesa de 1640, a Revolução Americana de 1776 e a própria Revolução Francesa de 1789. (SINGER, 2005)

A Revolução Inglesa trouxe como contribuição para a construção dos direitos de cidadania a tradição liberal que representou um grande avanço para a conquista dos direitos civis até então desconsiderados pelos Estados em suas organizações jurídicas e políticas. Essa tradição ressaltava as liberdades individuais e especialmente a possibilidade de um cidadão ser proprietário e gerou um modelo de cidadania excludente, pois criou dois grupos de cidadãos: os que tinham posses e os despossuídos de bens ou propriedades, de acordo com Mondaini (2005).

A Revolução Americana de 1776 apresenta outra dimensão da cidadania intimamente ligada à liberdade, porém busca um equilíbrio entre o individualismo e a vida em sociedade. A Declaração de Independência (1776) foi um instrumento importante para a consolidação de uma cidadania de base

nacionalista e que propôs a obtenção de uma igualdade política para um grupo determinado.

A ideia do dever nacional criava uma mentalidade que era responsabilidade de todos espalharem pelo mundo aquilo que era considerado por um povo ou nação o modelo de sociedade, ou seja, a criação de mecanismos de defesa do indivíduo perante o Estado e ainda de outros indivíduos, gerando assim uma imposição de uma nação sobre as demais.

Nessa perspectiva, o sistema torna-se autoconfirmatório (KARNAL, 2005), pois o problema nunca está no sistema e sim na falta de capacidade de adaptação de alguns, e ainda no mau uso da liberdade concedida. Portanto a proposta passa a ser universalizante e redentora, por isso deve submeter o mundo a esse modelo que se torna o único possível.

A Revolução Francesa representou a culminância de um processo histórico que teve como protagonistas os trabalhadores que não tinham propriedade e por isso lutaram não somente pelos direitos políticos, mas especialmente pelos sociais. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) deu o caráter de universalidade da Revolução, mesmo que esse preceito não tenha atingido a sua totalidade naquele período. Odalia (2005) afirma ainda, que quando se trata de cidadania não se pode desconsiderar que essa ideia foi construída historicamente a partir da Revolução Inglesa, passou pela Americana e ainda pela Francesa e teve seu apogeu em função da Revolução Industrial, pois essa trouxe uma nova classe social para a cena política, o proletariado.

Retomando a abordagem dos direitos sociais de cidadania nascidos da Revolução Francesa, cabe destacar que esses direitos não possuem um caráter universal, mas diferentemente disso são destinados a uma classe específica e no momento da inclusão do proletariado como uma classe social, esses direitos destinaram-se a esse grupo social.

Uma análise proposta por Santos (2008) em relação à cidadania inclui a discussão sobre o papel do Estado e do Mercado e ainda do processo de regulação e de emancipação. O primeiro momento da cidadania corresponde ao liberalismo e enfatizou os direitos cívicos e políticos e teve a prevalência do mercado sobre o Estado. Já o segundo momento foi caracterizado pelo capitalismo organizado e ressaltou os direitos sociais por meio de um



sentimento de pertença igualitária, gerando o modelo do estado-providência. Aqui houve um embate entre mercado e Estado o que gerou uma priorização da regulação sobre a emancipação. O autor propõe uma nova concepção de cidadania que tenha como alicerce a emancipação e se contraponha a solidariedade social baseada na prestação abstrata de serviços burocráticos e trabalhe com a solidariedade concreta que contemple a autonomia e o autogoverno, a descentralização, a democracia participativa e o cooperativismo entre outros movimentos próprios de outra organização política e social do Estado.

57



A organização política e social baseada na cidadania é um avanço importante para a inclusão de minorias nas políticas sociais, porém não é suficiente para garantir uma convivência entre grupos considerados majorias e minorias, sendo necessário a introdução de outro nível de direitos, ou seja, os direitos humanos, de acordo com a perspectiva apresentada anteriormente que estabelece a diferença entre cidadania e direitos humanos.

Nessa perspectiva e considerando os contextos sociais ainda demasiadamente violadores de direitos, a educação em e para os Direitos Humanos vem se colocando como importante resposta às lacunas deixadas pela fragilização de antigas e importantes propostas políticas emancipadoras (SANTOS, 2001).

É iminente o risco de apreensões simplistas e rasas que consideram a temática dos Direitos Humanos como exclusiva para a defesa de criminosos ou que dela só precisam as populações em estágios críticos de risco e ou vulnerabilidade. Contudo, conforme propõe a expressão, os direitos humanos são para todos os seres humanos e, por desdobramento, para todas as formas de vida, assim como o que as sustentam, depreende-se daí sua relevância para a educação e para todos os sujeitos nela envolvidos.

É do conhecimento de todos que a luta por direitos na sociedade brasileira teve e tem a importante militância dos educadores. Bons exemplos disso são os movimentos de reabertura democrática e a história de lutas dos profissionais da educação do DF, no sentido de garantir cada um dos direitos que se usufrui no exercício desse ofício.

Os profissionais de educação da Secretaria de Educação do Distrito Federal são agentes públicos de grande importância para promover, garantir,

defender e possibilitar a restauração de direitos dos milhares de cidadãos brasileiros - a grande maioria de nossos alunos em estágio peculiar de desenvolvimento, que compõem todos os dias o universo de nossas escolas. É preciso que se relembre: muitos deles com severos históricos de violação e negação de direitos. Contraditoriamente, muitos profissionais da educação, ante o quadro de risco e ou vulnerabilidade vividos, e sem encontrarem o devido respaldo nas instituições, reforçam discriminações, exclusões e sofrimentos em seus espaços de atuação, reproduzindo um círculo vicioso de sofrimentos em ressonância.

58



A Escola, em seu privilegiado espaço de promoção do Estado Democrático de Direito, não pode exercer uma prática negadora daquilo que defende e, assim, colocar em xeque seu papel transformador da realidade, pois conforme vem sendo amplamente discutido em inúmeras convenções nacionais e internacionais, a educação é um direito fundamental que contribui para a conquista de todos os demais direitos humanos. Daí a importância de termos a Educação em e para os Direitos Humanos como eixo transversal do Currículo da Educação Básica da rede pública do DF.

### • **A educação em Direitos Humanos: concepção e marcos legais**

A relevância dessa discussão é também defendida pelo Ministério da Educação, que por meio da Resolução 01/2012, em consonância às Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos do Conselho Nacional de Educação (CNE – Parecer 08/2012), deliberou a *educação em direitos humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação e a sua inserção no currículo da Educação Básica*.

Nessas Diretrizes (idem), os Direitos humanos são tidos como o resultado da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Dentro dessa concepção, a educação escolar ocupa lugar privilegiado por constituir-se uma das mediações fundamentais, tanto para o acesso ao legado dos direitos humanos, quanto para a transformação social, em particular na sociedade brasileira, marcada por profundas contradições que, historicamente, ameaçam e violam os direitos civis, políticos, sociais,

econômicos, culturais, ambientais, fundamentais, básicos, individuais, coletivos, transindividuais ou difusos.

Na mesma perspectiva, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) define a educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local.
- b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a<sup>59</sup> cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade.
- c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político.
- d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados.
- e) Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Sugere-se o estudo cauteloso e pormenorizado dessas dimensões, de forma a contemplá-las em toda a organização do trabalho pedagógico.

Nessa mesma linha, no campo da Educação Básica, o Plano (idem) orienta que a Educação em direitos humanos vá além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo de ensino-aprendizagem. Reitera que a educação deve observar metodologias e dispositivos que possibilitem uma ação pedagógica progressista e emancipadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa.

A cidadania ativa pode ser entendida como o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos, devendo contribuir para a defesa da garantia do direito à educação básica pública, gratuita e laica para todas as pessoas, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade e condições próprias. É ampla a discussão



nos dias atuais sobre o “direito à aprendizagem”, como um dos maiores desafios da Escola.

Estas reflexões são retomadas e reforçadas nas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos humanos, Resolução 08/2012, segundo as quais o escopo principal da educação em direitos humanos é a formação ética, crítica e política.

Por formação ética compreende-se a promoção de atitudes orientadas por valores humanizadores, como dignidade da pessoa, liberdade, igualdade, justiça e paz, reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro para<sup>60</sup> a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional.

A construção de uma atitude crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos.

A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos, sob a perspectiva de esforçar-se por promover o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação. Esses aspectos tornam-se possíveis por meio do diálogo e aproximações entre diferentes sujeitos biopsicossociais, históricos e culturais, bem como destes em suas relações com o Estado.

### • Os direitos humanos na prática escolar

A massificação/democratização do acesso à escolarização<sup>21</sup> trouxe de uma forma mais veemente às discussões nos ambientes educacionais a questão da diversidade de grupos e sujeitos historicamente excluídos do direito à educação e, de um modo geral, dos demais direitos, o que torna urgente a adoção de novas formas de organização educacional, diversificadas metodologias de ensino-aprendizagem e de atuação institucional, buscando superar o paradigma homogeneizante que se coloca como limitador do direito à aprendizagem.

Almeja-se que as pessoas e ou grupo social que comungam do espaço escolar se reconheçam como sujeitos de direitos, capazes de exercê-los e

<sup>21</sup>Sobre essa questão sugere-se os estudos de Mônica Peregrino e de Marília Pontes Sposito.



promovê-los ao mesmo tempo em que reconheçam e respeitem os direitos do outro. Busca-se, portanto, desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais e com todas as formas de vida. Nesse horizonte, a finalidade da educação em e para os Direitos Humanos é a formação na e pela vida e na e pela convivência.

Dada a relevância já anunciada dessas questões, compreende-se a necessidade dessa temática como eixo também do Projeto Político-Pedagógico das escolas, haja vista que esse orienta o planejamento, o desenvolvimento e a atuação no exercício cotidiano dos direitos humanos no ambiente escolar –<sup>61</sup> espaço de vida e de organização social, política, econômica e cultural, que deve adequar-se às necessidades, às características de seus sujeitos e ao contexto nos quais são efetivados. Esse assinalamento se faz necessário porque o Projeto Político-Pedagógico não se dissocia do Currículo, dado que transversaliza o conjunto de ações nas quais o currículo se materializa.

Trata-se, portanto, de uma proposta que articula dialeticamente igualdade e diferença. Pois hoje não podemos mais pensar na afirmação dos direitos humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação. Ou, na popular frase de Santos (1999, p. 44): “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.”

### • Direitos humanos, escola e desafios

Além dos grupos historicamente excluídos, que já militam em torno da defesa dos direitos humanos, como é o caso dos negros, das mulheres, da população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), das pessoas com deficiência, entre outros, há ainda aqueles cuja discriminação é tão grande que mal conseguem ser ouvidos pelo restante da sociedade, como é o caso das populações em situação de rua, em regime prisional, os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, entre tantos outros.

Diante disso, evidencia-se a necessidade e importância de tornar a escola um espaço de fortalecimento da participação individual e coletiva, que reconheça e valorize todos os grupos. A educação em e para os Direitos





humanos na Escola é, assim, uma forma de reposicionar os compromissos nacionais com a fomentação de sujeitos de direitos e de responsabilidades, podendo influenciar na construção e consolidação da democracia.

A vivência da Educação em direitos humanos na Educação Básica deve ter o cotidiano como referência a ser analisado, compreendido e modificado. Isso requer o exercício da cidadania ativa de todos os envolvidos com a educação básica em todos os tempos e espaços na escola e não apenas em espaços e tempos privilegiados para o exercício dos consagrados rituais do exercício da democracia.

62

Assim, a prática escolar deve ser orientada para a educação em e para os direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores-autores sociais. Sobretudo (a) estudantes devem ser estimulados para que sejam protagonistas da construção de sua educação, com o incentivo e ampliação dos espaços de participação formal e informal de participação. É comum a crença equivocada de que os dispositivos formais da gestão democrática (eleição de diretores e vice-diretores e de pares para o Conselho Escolar) sejam por si só, garantidores de uma participação ativa, autorizadora, empoderadora e emancipatória dos sujeitos educativos. A democratização deve manifestar-se em todas as relações que se estabelecem no cotidiano escolar.

### • Linhas de atuação da Educação em Direitos humanos

Para efeito didático, dentro do trabalho que hoje norteia a Secretaria de Estado de Educação do DF, é possível pensar a Educação em Direitos humanos fundamentada em quatro grandes linhas que se relacionam entre si:

**a) Educação para a Promoção, Defesa, Garantia e Resgate de Direitos Fundamentais.** Apesar da Declaração Universal dos Direitos humanos ter sido elaborada em 1948, foi apenas após a segunda metade do século XX que os movimentos sociais passaram a dar visibilidade à necessidade de reconhecimento de toda pessoa humana como sujeito social. Assim, a Educação para a Promoção de Direitos Fundamentais busca sensibilizar e mobilizar toda a comunidade escolar para a importância da

efetivação dos direitos humanos fundamentais, respaldados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e pela Constituição Federal (1988), entre outros marcos legais. Incorre-se, portanto, que a escola não é somente um espaço de afirmação dos direitos humanos, mas também de enfrentamento às violações de direitos que acarretam em violências físicas e simbólicas contra crianças, adolescentes e grupos historicamente discriminados pela maioria da sociedade.

**b) Educação para a Diversidade.** Os fenômenos sociais como o racismo, o machismo, a homofobia, a depreciação de pessoas que vivem no campo, entre outras discriminações a grupos historicamente marginalizados, materializam-se fortemente no espaço escolar, acarretando um ciclo de exclusão e de violação de direitos desses sujeitos. Visando o enfrentamento dessa realidade, a Educação para a Diversidade busca implementar ações voltadas para o diálogo, reconhecimento e valorização desses grupos, tais como negros, mulheres, população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros), indígenas, moradores do campo, entre outros, a partir de linhas específicas de atuação como a Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, Educação em Gênero e Sexualidade e Ensino Religioso.

**c) Educação para a Sustentabilidade.** Implementa atividades pedagógicas, por meio dos saberes populares, científicos e da interação com a comunidade, que visem uma educação ambiental baseada no ato de cuidar da vida, em todas as fases e tipos. Busca-se oportunizar aos professores e estudantes a construção de uma sociedade igualitária que atenda as necessidades do presente e conserve recursos naturais para as gerações futuras. Nesse sentido, são exemplos de subtemas da educação para a sustentabilidade: produção e consumo consciente; qualidade de vida; alimentação saudável; economia solidária; agroecologia; ativismo social; cidadania planetária; ética global; valorização da diversidade; entre outros.

**d) Formação Humana Integral<sup>22</sup>.** Em resposta ao paradigma simplificador (MORIN, 1996), compreende-se a indissociabilidade entre a educação em Direitos Humanos e a concepção de Educação Integral, visto a compreendermos como a que se predispõe a ampliar os horizontes da

<sup>22</sup> Concepção da Resolução nº 2, 30/01/2012, Conselho Nacional de Educação.



formação humana para além da apreensão cognitiva da memorização/ (re)produção dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, o que é algo que extrapola a ampliação dos tempos e espaços no ambiente escolar. Não é possível uma educação que se predisponha integral, sem que se considerem as bandeiras que os movimentos sociais vêm fazendo dos Direitos Humanos.

Essas quatro linhas de atuação devem contar não somente com uma formação teórica, mas também com práticas pedagógicas que contribuam para novas formas de relações sociais. Por isso, a formação para os direitos<sup>64</sup> humanos deve perpassar as seguintes etapas:

- 1) *Sensibilização* sobre a importância da promoção e defesa dos direitos humanos.
- 2) *Percepção* dos problemas sociais, comunitários e familiares que ferem os nossos direitos humanos.
- 3) *Reflexão* crítica acerca desses problemas na tentativa de compreender o porquê eles existem e como solucioná-los.
- 4) *Ação* por meio do estímulo à participação, inclusive das crianças e dos adolescentes.

Muitas são as ações já realizadas na área de cidadania e da educação em Direitos Humanos na rede pública de ensino do DF. O desafio é fortalecer e potencializar essas iniciativas, de modo que não continuem como atividades isoladas, realizadas no âmbito de algumas escolas ou de alguns poucos profissionais, mas sim um movimento conjunto, que envolva toda a comunidade escolar na construção de uma cultura baseada no respeito à dignidade da pessoa humana.

### 2.4.3 Educação para a Sustentabilidade

A história humana é marcada pela relação entre os seres humanos e o meio ambiente, como o domínio do fogo e o desenvolvimento da agricultura. Desde o princípio, vários elementos da natureza não dominados pela espécie humana tinham efeitos ameaçadores, tais como a chuva, a seca, o sol, os ventos, os rios, entre outros. Os grupos humanos atribuíam esses fenômenos



naturais a ação dos Deuses, e para agradar e acalmá-los ofereciam rituais e oferendas. Naquele momento, é perceptível a reverência humana às forças naturais incontrolláveis, bem como a sacralização destes elementos.

Com a criação dos instrumentos de guerra, o planeta passou a ser desbravado e grupos étnicos foram escravizados. Mais tarde, com o advento do mercantilismo, aqueles que não aderiam aos comportamentos religiosos/culturais dos grupos hegemônicos eram considerados hereges e poderiam, sob pretexto de serem animais selvagens, ser dominados, escravizados e exterminados.

65

Os comandantes dos grupos religiosos, das nações, e os detentores dos conhecimentos das técnicas eram também considerados prepostos dos desígnios divinos, os quais possuíam poderes determinantes sobre a liberdade, a morte e as relações comerciais. O ser humano ocidental passou a considerar os elementos naturais distanciados das relações com o divino e, conseqüentemente, a demonização do selvagem era uma atitude comum.

As indústrias surgiram no fim do século XVIII e início do século XIX, época da primeira Revolução Industrial, causando o aumento da demanda pelos recursos da natureza e a intensificação do uso da mão de obra dos grupos humanos dominados (POCHMANN, 2001). A máquina a vapor e as ferrovias precisavam ser abastecidas com muita lenha e matéria prima, com isto, o resultado foi o uso desmedido dos elementos naturais na Europa, América do Norte e Ásia, recursos que eram tidos como infinitos.

Para a sociedade, o capital passou a ser qualificado como princípio da felicidade, em detrimento das populações que se aglomeravam entre os altos índices de desemprego e pobreza. As cidades começaram a inchar e a população planetária cresceu como nunca, as áreas agricultáveis foram expandidas e as florestas europeias, norte americanas e asiáticas foram dizimadas.

Grupos sociais não privilegiados, o proletariado, tornaram-se descontentes com sua situação socioeconômica e surgiram as revoluções. A revolução francesa foi um marco importante para as novas relações humanas e para os direitos sociais, elencando a igualdade, liberdade e fraternidade como princípios. Nesta época surge o movimento naturalista e o ser humano retoma a sacralização dos elementos naturais. A natureza selvagem passa a ser vista

como encantadora e digna de contemplação, surgem os primeiros parques ambientais preservacionistas, como o Parque Nacional de *Yellowstone*, nos Estados Unidos.

No século XX, surge o fim da escravidão, a globalização é intensificada, o desenvolvimento tecnológico expande a produção agrícola e inicia-se o pensamento ambientalista. “Esse momento histórico influenciou as relações humanas e o uso dos recursos naturais” (TORRES, 2011, p. 110). Os Governos começaram a instituir nos marcos legais os princípios da liberdade, no capitalismo, e da igualdade, no socialismo.

66

No entanto, os adventos da I e II Guerras Mundiais demonstraram a fragilidade das relações entre os seres humanos. Fato que fez surgir a Organização das Nações Unidas - ONU e a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, em 1945 e 1948 respectivamente, com o objetivo de buscar novos modelos de mediação de conflitos e de respeito à vida humana.

Na década de 1960, as questões ambientais passaram a ser mais observadas pela humanidade, momento em que foi lançado o importante livro: “Primavera Silenciosa”, de Rachel Carson, em 1962, e realizada a Conferência da Biosfera em Paris, em 1968 (DUARTE, WEHRMANN, 2002, p. 11-12).

A partir de então, correntes científicas começam a entender o planeta de forma sistêmica. Ou seja, o método reducionista e mecanicista da ciência começou a ser questionado e em seu lugar, alguns autores, como Capra propôs que os estudos sobre o funcionamento dos organismos fossem realizados a partir de uma concepção sistêmica, onde o mundo passe a ser visto “em termos de relações e de integração”(1986, p.259-260).

Com isto, na década de 1980 surge um novo conceito, o de Desenvolvimento Sustentável. Este conceito ganhou grandes proporções após a publicação do livro “Nosso Futuro Comum”. A bibliografia, também conhecido como relatório Brundtland, foi publicada em 1987 a partir do trabalho realizado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, órgão vinculado a ONU.

O conceito de desenvolvimento sustentável conduz ao raciocínio de um desenvolvimento que una a sociedade, o meio-ambiente e a economia de forma equilibrada. Como explica Sachs “devemos nos esforçar por desenhar

uma estratégia de desenvolvimento que seja ambientalmente sustentável, economicamente sustentada e socialmente includente [...]” (2004, p.118).

Diante deste novo modelo de desenvolvimento exposto pelo relatório Brundtland e com o lançamento do primeiro Relatório do Desenvolvimento Humano em 1990, houve a ruptura com o pensamento de que o crescimento econômico poderia sanar todos os problemas do mundo moderno. Até então se tinha também a noção de desenvolvimento como sendo o mesmo que crescimento econômico (VEIGA, 2006).

A ruptura deste paradigma fez com que muitos autores passassem a refletir<sup>67</sup> sobre o melhor tipo de desenvolvimento. Excluía-se a ideia do crescimento zero, utilizado outrora por defensores do meio ambiente, moradores de países “desenvolvidos”. Neste sentido, o Brasil promoveu a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento - CNUMAD no Rio de Janeiro em 1992, também conhecida como Rio-92 ou Eco-92.

Este evento reuniu representantes de diversas nações e de várias organizações da sociedade civil e, entre outros resultados, criou a Agenda 21. O documento gerado “tratava de praticamente todas as grandes questões, dos padrões de produção e consumo à luta para erradicar a pobreza no mundo e às políticas de desenvolvimento sustentável” para o Século XXI (NOVAES, 2003, p.324).

Em decorrência da Rio-92, surgiu também o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, o documento formulado pela sociedade civil traz 16 princípios e 22 diretrizes, bem como indica a necessidade de “[...] estimular a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade” (2012). As sociedades sustentáveis devem buscar desenvolver suas potencialidades locais, aproveitando os conhecimentos tradicionais e respeitando o equilíbrio ecossistêmico, superando o modo de produzir e reproduzir do capitalismo.

Mesmo com os problemas para a implantação da Agenda 21, foi reconhecido que as comunidades locais, baseadas em suas tradições culturais e na cooperação, poderiam facilitar e criar uma alternativa para o modelo de sociedade atual, fundada na superprodução e no super consumo. Com isto, passa-se a buscar um novo modelo de humanidade, para que “através do



reencantamento das práticas sociais locais-globais e imediatas-diferidas que plausivelmente possam conduzir do colonialismo à solidariedade” (SANTOS, 2002, p.116).

O Estado tem um papel fundamental para que a globalização se torne mais simétrica e justa. Entre outras coisas, o poder público tem a função de harmonizar as metas sociais, ambientais e econômicas, “buscando um equilíbrio entre diferentes sustentabilidades (social, cultural, ecológica, ambiental, territorial, econômica e política) [...]” (SACHS, 2004, p.11).

Assim, as dimensões social, cultural, ecológica, ambiental, territorial,<sup>68</sup> econômica, política e espiritual devem ser observadas a todo o momento do processo educativo. A SEEDF compreende que a junção destas dimensões encaminha para uma cultura da sustentabilidade e para a criação de um novo modelo de sociedade global, da cidadania planetária.

A cidadania planetária é um conceito que nos remete a uma responsabilidade que ultrapassa as fronteiras estabelecidas pela geografia, assim como os efeitos ambientais percebidos a partir do acidente de Chernobil/Ucrânia, implica em uma ética global (GADOTTI, 2008, p. 32). O entendimento de que as ações locais podem gerar efeitos globais, assim como os riscos são globais e as soluções estão nas atitudes individuais/locais, unificam a percepção integradora e ecossistêmica entre os seres humanos e destes com todas as outras formas de vida e seus habitats.

Em 2000, a ONU aprovou um documento intitulado a “Carta da Terra”, elaborado por mais de 100 mil pessoas, de 46 nações. Esta “Declaração de Responsabilidades Humanas” parte de uma visão holística para indicar que estamos todos conectados e devemos respeitar e cuidar da comunidade da vida; resguardar a integridade ecológica; buscar a justiça social e econômica; e defender a democracia, a não violência e a paz, como princípios para o equilíbrio da espécie humana sobre o Planeta Terra (ROCHA LOURDES, 2009, p.68-69).

Morin (2000) convoca os/as educadores/as para buscarem compreender e questionar a origem dos processos de construção dos conhecimentos, indicando que as aprendizagens não podem ser compartimentadas em disciplinas, mas analisadas sob uma ótica da complexidade, das





multidimensões. Lembra que o ser humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade e parte de uma espécie.

Vivemos em um planeta reconhecidamente com capacidade de suporte limitado para o padrão de consumo que as sociedades dos Estados Unidos, China e Europa trazem, “o projeto de crescimento material ilimitado, mundialmente integrado, sacrifica 2/3 da humanidade, extenua recursos da Terra e compromete o futuro das gerações vindouras” (BOFF, 1999, p. 17).

O eixo transversal Educação para a Sustentabilidade, no currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sugere um fazer<sup>69</sup> pedagógico que busque a construção de cidadãos/ãs comprometidos com o ato de cuidar da vida, em todas as fases e tipos, pensando no hoje e nas próximas gerações. O eixo perpassa o entendimento crítico, individual e coletivo, de viver em rede e de pensar, refletir e agir acerca da produção e consumo consciente, qualidade de vida, alimentação saudável, economia solidaria, permacultura, ativismo social, cidadania planetária, ética global, valorização da diversidade, entre outros.

Para tal, o percurso pedagógico, previsto no projeto político-pedagógico da escola, precisa buscar o enfoque holístico<sup>23</sup>, sistêmico, democrático e participativo, diante de um entendimento do ser humano em sua integralidade e complexidade. Bem como, as concepções didáticas do processo de ensino-aprendizagem devem buscar a interdisciplinaridade, em um caráter processual, cíclico e contínuo.

A formação da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola – Com-vida<sup>24</sup> e a criação da Agenda 21 Escolar<sup>25</sup> são importantes instrumentos que devem ser utilizados na implementação do Eixo Educação para a Sustentabilidade. Assim como, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Carta da Terra e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global são acordos complementares e, consequentemente, tornam-se os referenciais teóricos da Educação para a Sustentabilidade, proposto no Currículo.

<sup>23</sup> Integração e interação entre todos os elementos que compõem o universo.

<sup>24</sup> Forma de organização da comunidade escolar, inspirada nos círculos de aprendizagem e cultura, que busque contribuir para um cotidiano escolar sustentável, participativo, democrático, descontraído, saudável e conectado com os saberes tradicionais (BRASIL, 2007, p. 13).

<sup>25</sup> Instrumento coletivo de planejamento pedagógico para projetos e ações que proponham transformar a realidade escolar e comunitária em prol da sustentabilidade, deve estar conectada a uma proposta de Agenda local e global (BRASIL, 2007, p. 22).



Por fim, é necessário que os valores individuais e coletivos sejam baseados nos princípios definidos na Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9.795/1999, e reafirmados pelas Diretrizes Nacionais de Educação Ambiental, Resolução CNE/CP nº 2 de 15/06/2012. Todas as áreas do conhecimento das etapas e modalidades do processo de escolarização, bem como suas atividades pedagógicas, devem permear, de forma articulada e transversal, a Educação para a Sustentabilidade. Assim, caminharemos juntos para uma mudança de postura e prática rumo à sustentabilidade da estadia humana no planeta Terra.

70



### 3. CURRÍCULO INTEGRADO

O Currículo de Educação Básica da SEDF propõe a superação de uma organização de conteúdos prescritiva, linear e hierarquizada denominada por Bernstein (1977) de currículo **coleção**, que tem como características: a) a fragmentação e descontextualização dos conteúdos culturais e das atividades didático-pedagógicas e acadêmicas realizadas na escola pelos (as) estudantes e professores; b) os livros didáticos como definidores do que o (a) professor (a) deve priorizar em sala de aula; c) as disciplinas escolares trabalhadas de forma isolada, impedindo os vínculos necessários com a realidade; d) a postura passiva dos (as) estudantes diante de práticas transmissivas e reprodutivas de informações; e) o processo do trabalho pedagógico desconsiderado, priorizando-se os resultados através de exames externos indicadores do padrão de qualidade.

Na busca pela superação da organização do currículo coleção, o desafio desta SEEDF é sistematizar e implementar uma proposta de Currículo **integrado** em que os conteúdos mantêm uma relação aberta entre si, podendo haver diferentes graus de integração (BERNSTEIN, 1977). Esses conteúdos podem ser desenvolvidos a partir de ideias ou temas selecionados pelas escolas e em permanente mudança em torno dos eixos transversais: **cidadania e educação em e para os direitos humanos, educação para a diversidade, educação para a sustentabilidade**; além dos eixos integradores indicados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para cada etapa/modalidade/ciclo.

Uma proposta curricular integrada não se encerra em si mesma, justifica-se à medida que atende aos propósitos educacionais em uma sociedade democrática, buscando contribuir na formação de crianças, jovens e adultos responsáveis, autônomos, solidários e participativos. Para Santomé (1998), as propostas curriculares integradas devem favorecer a descoberta de condicionantes sociais, culturais, econômicos e políticos dos conhecimentos existentes na sociedade, possíveis a partir da conversão das salas de aula em espaços de construção e aperfeiçoamento de conteúdos culturais, habilidades, procedimentos e valores, num processo de reflexão. Os educadores que<sup>71</sup> concebem o currículo nessa perspectiva o fazem com base em objetivos educacionais que se pautam na busca da integração das diferentes áreas do conhecimento e experiências, com vistas à compreensão crítica e reflexiva da realidade. Santomé ressalta ainda que essa integração não deve acontecer focando apenas os conteúdos culturais, “[...] mas também, o domínio dos processos necessários<sup>26</sup> para conseguir alcançar conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a essa tarefa” (idem, p.27).

O currículo integrado pode ser visto como um instrumento de superação das relações de poder autoritárias e do controle social e escolar, contribuindo para a emancipação dos (as) estudantes através do conhecimento, assegurando a eles, também, o exercício do poder que, na perspectiva apontada por Foucault, “[...] é uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (2000, p. 10). Para isso, o espaço escolar deve organizar-se em torno de relações sociais e pedagógicas menos hierarquizadas, mais dialogadas e cooperativas, “a aula, espaço-tempo privilegiado de formação humana e profissional, requer um certo rigor no sentido de construir as possibilidades de aproximação crítica do objeto do conhecimento com liberdade, autonomia, criatividade e reflexão” (SILVA, 2011, p. 212).

Para a efetivação deste Currículo na perspectiva da integração, alguns princípios são nucleares, como: unicidade teoria-prática, interdisciplinaridade, contextualização, flexibilização.

---

<sup>26</sup> Processos como: leitura, escrita, pesquisa orientada, problematização, exploração de objetos, mapas, globos, resolução de problemas, etc.



## 3.1 Princípios epistemológicos

Toda proposta curricular é situada social, histórica e culturalmente, é a expressão do lugar de onde se fala e dos princípios que a orientam. Falar desses princípios epistemológicos do Currículo de Educação Básica da SEDF nos remete ao que compreendemos como princípios. Princípios são ideais, aquilo que procuramos atingir e expressam o que consideramos fundamental: conhecimentos, crenças, valores, atitudes, relações, interações. Dentro da perspectiva de Currículo Integrado os princípios orientadores são: **teoria e prática, interdisciplinaridade, contextualização, flexibilização**. Esses princípios são centrais nos enfoques teóricos e nas práticas pedagógicas no tratamento dos conteúdos curriculares, em articulação aos múltiplos saberes que circulam no espaço social e escolar.

- **Princípio da unicidade entre teoria e prática**

Na prática pedagógica criadora, crítica, reflexiva, teoria e prática juntas ganham novos significados. Ao reconhecer a unidade indissociável entre teoria e prática, é importante, também, considerar que, quando são tratadas isoladamente, assumem o caráter absoluto, tratando-se na verdade de uma fragilidade no seio de uma unidade indissociável. Vázquez (1977) afirma que, ao falar de unidade entre teoria e prática, é preciso considerar a autonomia e a dependência de uma em relação à outra; entretanto, essa posição da prática em relação à teoria não dissolve a teoria na prática nem a prática na teoria, tendo em vista que a teoria, com sua autonomia relativa, é indispensável à constituição da *práxis* e assume, como instrumento teórico, uma função prática, pois “é a sua capacidade de modelar idealmente um processo futuro que lhe permite ser um instrumento – às vezes decisivo – na *práxis* produtiva ou social” (idem, p. 215).

Nessa perspectiva de *práxis*, o conhecimento é integrado, há uma visão articulada das áreas de conhecimento/componentes curriculares, dos saberes e das ciências; as metodologias são mais dinâmicas, mutáveis e articuladas aos conhecimentos. A avaliação das aprendizagens adquire sentido



emancipatório quando passa a considerar o conhecimento em sua totalidade e em permanente construção.

Para garantir a unicidade da teoria-prática no currículo e sua efetividade na sala de aula, devemos privilegiar estratégias de integração que promovam reflexão crítica, síntese, análise e aplicação de conceitos voltados para a construção do conhecimento, permeados por incentivos constantes ao raciocínio, à problematização, ao questionamento, à dúvida. O ensino que articula teoria e prática requer de professor e estudantes a tomada de consciência, a revisão de concepções, a definição de objetivos, a reflexão<sup>73</sup> sobre as ações desenvolvidas, o estudo e a análise da realidade para a qual se pensam as atividades. Do (a) professor (a), especificamente, exige a abertura para o diálogo e a disposição para repensar cotidianamente a organização da aula (SILVA, 2011), com a clareza do **Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? O que e como avaliar?**

São os elementos articuladores entre as áreas de conhecimentos/componentes curriculares e as atividades educativas que favorecem a aproximação dos (as) estudantes aos objetos de estudo, permitindo-lhes desvelar a realidade e atuar crítica e conscientemente, com vistas à apropriação/produção dos conhecimentos que fundamentam e operacionalizam o currículo, possibilitando encontrar respostas coletivas para os problemas existentes no contexto social.

- **Princípio da interdisciplinaridade e da contextualização**

A interdisciplinaridade e a contextualização são nucleares para a efetivação de um currículo integrado. A interdisciplinaridade favorece a abordagem de um mesmo tema em diferentes disciplinas/componentes curriculares e, a partir da compreensão das partes que ligam as diferentes áreas do conhecimento/componentes curriculares, ultrapassa a fragmentação do conhecimento e do pensamento. A contextualização dá sentido social e político a conceitos próprios dos conhecimentos e dos procedimentos didático-pedagógicos, propiciando relação entre dimensões do processo didático (ensinar, aprender, pesquisar e avaliar).



O (a) professor (a) que integra e contextualiza os conhecimentos de forma contínua e sistemática contribui para o desenvolvimento de habilidades, atitudes, conceitos, ações importantes para o (a) estudante em contato real com os espaços sociais, profissionais e acadêmicos em que irá intervir. A organização do processo de ensino-aprendizagem em uma situação próxima daquela na qual o conhecimento será utilizado facilita a compreensão e favorece as aprendizagens dos (as) estudantes.

Destacamos que a determinação de uma temática, interdisciplinar ou integradora, deverá ser resultante de uma discussão de base curricular, visto<sup>74</sup> que são os conhecimentos científicos pautados nesse Currículo que irão indicar uma temática. Essa ação rompe com a lógica de determinação de temas sem uma reflexão sobre os conhecimentos nas diferentes áreas e com as tentativas frustradas de forçar uma integração que não existe, dificultando a implementação de atividades interdisciplinares na escola.

A interdisciplinaridade pode acontecer em duas dimensões: no próprio componente curricular (intra) e entre componentes curriculares (inter). No próprio componente curricular quando são utilizados outros tipos de conhecimentos (artes, literatura, corpo e movimento, relações interpessoais, entre outras) que irão auxiliar ou favorecer a discussão específica do conhecimento do componente curricular. Já entre os componentes curriculares, busca-se a integração existente entre os diferentes conhecimentos.

O princípio da interdisciplinaridade estimula o diálogo entre conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais, criando as possibilidades de relações entre diferentes conhecimentos e áreas. Santomé (1998) afirma que “[...] interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entram em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade” (p.65), contribuindo para a articulação das diversas disciplinas e, ao mesmo tempo, favorecendo o trabalho colaborativo entre os professores.

Para garantir que a interdisciplinaridade se efetive na sala de aula, necessário se faz que os professores dialoguem, rompendo com a solidão profissional característica das relações sociais e profissionais na modernidade. Nas escolas públicas do DF, o diálogo necessário para que assumamos concepções e práticas interdisciplinares tem local para acontecer: as



coordenações pedagógicas, espaços-tempos privilegiados de formação continuada, de planejamento, discussão do currículo e organização do trabalho pedagógico que contemple a interdisciplinaridade como princípio.

A seguir é apresentado um processo elaborado por Santomé (1998), que costuma estar presente em qualquer intervenção interdisciplinar.

- a. Definição de um problema, tópico, questão.
- b. Determinação dos conhecimentos necessários, inclusive as áreas/disciplinas a serem consideradas.
- c. Desenvolvimento de um marco integrador e questões a serem<sup>75</sup> pesquisadas.
- d. Especificação de estudos ou pesquisas concretas que devem ser desenvolvidos.
- e. Articulação de todos os conhecimentos existentes e busca de novas informações para complementar.
- f. Resolução de conflitos entre as diferentes áreas/disciplinas implicadas no processo, procurando trabalhar em equipe.
- g. Construção de vínculos comunicacionais por meio de estratégias integradoras como: encontros, grupos de discussão, intercâmbios, etc.
- h. Discussão sobre as contribuições, identificando sua relevância para o estudo.
- i. Integração dos dados e informações obtidos individualmente para imprimir coerência e relevância.
- j. Ratificação ou não da solução ou resposta oferecida ao problema levantado inicialmente.
- k. Decisão sobre os caminhos a serem tomados na realização das atividades pedagógicas e sobre o trabalho em grupo.

### • Princípio da Flexibilização

Em relação à seleção e organização dos conteúdos, este Currículo define uma base comum, mas garante certa flexibilidade para que as escolas, considerando seus projetos político-pedagógicos e as especificidades locais e





regionais, enriqueçam o trabalho com outros conhecimentos igualmente relevantes para a formação intelectual dos (as) estudantes.

A flexibilidade curricular dá abertura para a atualização e a diversificação de formas de produção dos conhecimentos e para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos (as) estudantes, para atender às novas demandas de uma sociedade em mudança, que requer a formação de cidadãos críticos e criativos. Amplia, portanto, a possibilidade de reduzir a rigidez curricular ao favorecer o diálogo entre os diferentes conhecimentos, de forma aberta, flexível e coletiva, numa tentativa de romper as amarras impostas pela organização<sup>76</sup> das grades curriculares repletas de pré-requisitos.

A flexibilidade do currículo é viabilizada pelas práticas pedagógicas dos professores, articuladas ao projeto político-pedagógico da escola. Ao considerar os conhecimentos prévios dos (as) estudantes, o (a) professor (a) torna possível a construção de novos saberes, ressignificando os saberes científicos e os do senso comum. Nessa visão, os conhecimentos do senso comum são transformados com base na ciência, com vistas a “[...] um senso comum esclarecido e uma ciência prudente [...], uma configuração do saber” (SANTOS, 1989, p. 41), que conduz à emancipação e à criatividade individual e social.

Ao promover a articulação entre os conhecimentos científicos e os saberes dos (as) estudantes, o (a) professor (a) contribui para que partam de uma visão sincrética, caótica e pouco elaborada do conhecimento, reelaborando-a numa síntese qualitativamente superior (SAVIANI, 2008). Nessa perspectiva, abrimos espaço para experiências, saberes, práticas dos sujeitos comuns que protagonizam e compartilham com professores saberes e experiências construídas em espaços sociais diversos.



#### 4. AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS: CONCEPÇÃO FORMATIVA

A avaliação é uma categoria do trabalho pedagógico complexa, necessária e diz respeito às questões tênues entre a utilização do poder e de práticas que podem ser inclusivas ou de exclusão.

A Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) compreende que a função formativa da avaliação é a mais adequada ao projeto<sup>77</sup> de educação pública democrática e emancipatória. Compreende também, que a função diagnóstica compõe a avaliação formativa, devendo esta ser comum aos demais níveis da avaliação. A função formativa independentemente do instrumento ou procedimento utilizado é realizada com a intenção de incluir e manter todos aprendendo (HADJI, 2001). Esta função deve perpassar os níveis: da aprendizagem, institucional (autoavaliação da escola) e de redes ou de larga escala. A sua finalidade maior reside em auxiliar, ao invés de punir, expor ou humilhar os (as) estudantes por meio da avaliação.

A SEEDF adota o termo Avaliação para as aprendizagens (VILLAS BOAS, 2012) porque situa-nos no campo da educação com a intenção de avaliar para garantir algo e, não apenas, para coletar dados sem o comprometimento com o processo. A avaliação da aprendizagem se sustenta no paradigma positivista e, portanto, distancia-se do avaliado buscando certa “neutralidade”. Enquanto isso a **Avaliação para as aprendizagens** se compromete com o processo e, não somente, com o produto da avaliação.

Embora os documentos oficiais da SEEDF e escolas explicitem, do ponto de vista conceitual, a avaliação formativa, ainda é comum o uso da função somativa, centralizada no produto, presente especialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, geralmente nesse caso o rito e a práxis docente convergem para avaliar a aprendizagem e não para a aprendizagem. A intenção desta Secretaria é a de possibilitar, por meio de formação continuada dos profissionais da educação, a modificação dessa ótica e dessas práticas.

Geralmente, a concepção de avaliação baseada no modelo classificatório da aprendizagem do aluno gera competição e estimula o individualismo na escola, produzindo entendimentos da educação como mérito, restrita ao



privilégio de poucos e inviabilizando a democratização do saber. Villas Boas (2012) adverte sobre o mito de que o medo da reprovação é o único que leva o aprendiz a estudar, quando na verdade os obriga a adentrar no jogo avaliativo para alcançar notas ou pontos que nem sempre desvelam aprendizagens. Um processo educacional que busca contribuir para a formação de sujeitos autônomos não pode ser conduzido dessa forma, sob pena de produzir um ensino voltado à preparação exclusiva para a realização de provas e exames. O mito da reprovação como garantia de melhor desempenho dos (as) estudantes é, ainda reforçado, pela tendência em acreditar que a não<sup>78</sup> reprovação dispensa avaliações e camufla a baixa qualidade do ensino.

Contrária a esses pressupostos, a **progressão continuada** das aprendizagens dos (as) estudantes demanda acompanhamento sistemático do seu desempenho por meio de avaliação realizada permanentemente. É esse processo avaliativo formativo que viabiliza e conduz professores e equipe pedagógica da escola a repensarem o trabalho desenvolvido, buscando caminhos que possibilitem sua melhoria em atendimento às necessidades de aprendizagem evidenciadas pelos (as) estudantes.

A progressão continuada consiste na construção de um processo educativo ininterrupto, capaz de incluir e oferecer condições de aprendizagem a todos os (as) estudantes, rompendo com avaliação classificada, fragmentada e permeada pela reprovação anual (JACOMINI, 2009). A progressão continuada não permite que os (as) estudantes avancem sem terem garantidas suas aprendizagens. “É um recurso pedagógico que, associado à avaliação, possibilita o avanço contínuo dos (as) estudantes de modo que não fiquem presos a grupo ou turma, durante o mesmo ano letivo” (VILLAS BOAS, PEREIRA, OLIVEIRA, 2012). Fundamenta-se na “[...] ideia de que o (a) estudante não deve repetir o que já sabe; e não deve prosseguir os estudos tendo lacunas em suas aprendizagens” (Idem, p. 9). Isso significa que os (as) estudantes progridem nos anos escolares sem interrupções, sem lacunas e sem percalços que venham interromper a evolução do seu desenvolvimento escolar. É esse o principal aspecto que caracteriza uma organização escolar em ciclos e difere da progressão continuada da promoção automática, na qual o (a) estudante é promovido independentemente de ter aprendido. Neste último caso valem as notas obtidas e não a aprendizagem por parte de todos.



A progressão continuada pode ser praticada por meio dos seguintes mecanismos: reagrupamentos de estudantes ao longo do ano letivo, levando em conta as suas necessidades de aprendizagens, de modo que eles possam interagir com diferentes professores e colegas; avanço dos (as) estudantes de um período a outro, durante o ano letivo, se os resultados da avaliação assim indicarem. A escola poderá ainda, acrescentar outros mecanismos e estratégias pedagógicas após análise realizada pelo conselho de classe, dentre os quais incentivamos o uso de projetos interventivos, da autoavaliação, do *feedback* ou retorno, da avaliação por pares ou colegas etc..

79

É essencial que no planejamento e práticas avaliativas participem a equipe gestora e de apoio (SEAA, SOE, Sala de Recursos), coordenadores pedagógicos, professores, estudantes numa relação dialógica e recíproca.

O Conselho de Classe, uma das mais relevantes instâncias avaliativas da escola acontecerá ao final de cada bimestre, período ou quando a escola julgar necessário, com o objetivo de analisar de forma ética aspectos atinentes à aprendizagem dos (as) estudantes: necessidades individuais, intervenções realizadas, avanços alcançados no processo ensino-aprendizagem, além das estratégias pedagógicas adotadas, entre elas, os projetos interventivos e reagrupamentos. Os registros do conselho de classe, relatando os progressos evidenciados e as ações pedagógicas necessárias para a continuidade das aprendizagens do (a) estudante, devem ser detalhados e disponibilizados dentro da escola, especialmente de um ano para outro quando os docentes retomam o trabalho e precisam conhecer os (as) estudantes que agora estão sob seus cuidados.

Para acompanhar o processo de desenvolvimento dos (as) estudantes, algumas práticas podem ser realizadas a partir de planejamento individual e/ou coletivo dos professores:

- a. Análises reflexivas sobre evidências de aprendizagens a partir de questionamentos como: o (a) estudante apresentou avanços, interesses, desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento? As tarefas avaliativas e as observações feitas permitem perceber avanços em que sentido? O (a) estudante ou grupos de estudantes precisam de mais tempo ou de mais atenção dos professores para alcançar as aprendizagens necessárias? Que

tipo de intervenção é necessária para que isso ocorra? Compreendem-se as razões didáticas, epistemológicas, relacionais de o (a) estudante não avançar na direção esperada?

- b. Organização de situações para que estudantes e professores se conheçam melhor e conversem sobre a escola que desejam. Para isso, dinâmicas de grupo podem ser planejadas pelo coletivo de professores e coordenação pedagógica. Esse procedimento pode fazer parte da avaliação diagnóstica inicial realizada no início do ano letivo, das avaliações institucionais realizadas ao longo dele,<sup>80</sup> ou sempre que for necessário.
- c. Registro de aspectos que permitam acompanhar, intervir e promover oportunidades de aprendizagem a cada estudante sem perder a atenção ao grupo como um todo. Os registros podem ser feitos pelos profissionais do SOE, SEAA, Sala de Recursos, coordenação pedagógica e professores ou pelos próprios (as) estudantes em um processo de autoavaliação.
- d. Observação e anotação do que os (as) estudantes “ainda” não compreenderam, do que “ainda” não produziram, do que “ainda” necessitam de maior atenção e orientação, por meio de registros no Diário de Classe e em outros instrumentos, como por exemplo, o portfólio construído com essa finalidade. Essa prática possibilita aos professores que lidam com um mesmo (a) estudante ou grupos de estudantes, conhecê-los melhor para definir estratégias conjuntas; sugerir novas atividades e/ou tarefas interdisciplinares. A observação como procedimento avaliativo permite localizar cada estudante ou grupo de estudantes em seu momento e trajetos percorridos, alterando o enfoque avaliativo e as “práticas de recuperação”, além das atividades desenvolvidas no Projeto Interventivo, Parte Diversificada e Reagrupamentos.

Para isso, a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) apresenta Diretrizes de Avaliação Educacional (2013) que articula os três níveis de avaliação educacional: avaliação em larga escala/ em redes de ensino, realizada pelo Estado; avaliação institucional da escola, desenvolvida



por elas mesmas; e avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob a responsabilidade do (a) professor (a). A perspectiva é de que esses três níveis interajam entre si e possam efetivamente, contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública no DF.

Além das Diretrizes, a SEEDF desenvolve sistema de avaliação de rede. Os testes e demais instrumentos que integrarão este sistema próprio da SEEDF serão realizados em Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA, por meio de *softwares* que auxiliam na montagem de cursos e instrumentos de avaliação acessíveis pela Internet. Diferenciado dos demais métodos e sistemas, esta tecnologia prevê a testagem em todas as áreas curriculares e, não apenas, em Português e Matemática como tem ocorrido no restante do País. A ideia é que a escola e o docente sejam os primeiros a conhecerem os resultados e junto com o coletivo da escola possam deliberar sobre os ajustes no Currículo e no projeto político-pedagógico da instituição. Este momento em que se dá o entrelaçamento entre o exame da rede com a avaliação praticada na escola é denominado de avaliação institucional ou avaliação do trabalho da escola e deve ocorrer sempre que houver necessidade de análises nesse sentido.

Nesta perspectiva curricular a avaliação, em quaisquer níveis, deverá ser utilizada para educar para e em direitos humanos, educar para a diversidade, e, com isso, educar para a cidadania. Esta SEEDF não corrobora nenhum ato avaliativo que seja utilizado para excluir ou cercear direitos educacionais, garantindo assim, a todos, o direito fundamental de aprender.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES....

As rápidas transformações ocorridas na sociedade nas últimas três décadas, fruto da revolução da ciência e do novo paradigma tecnológico, das mudanças nas ações produtivas aliadas às questões político-econômicas do processo de globalização, refletem-se em novas configurações culturais, novas



formas de ser e estar em sociedade e interferem diretamente nas práticas educativas em todo o mundo.

Nesse cenário de mudanças, a educação como elemento de transformação social tem sido constantemente reorientado pelas correlações entre as capacidades exigidas para o exercício da cidadania e para o trabalho produtivo, sendo esta, em primeira instância, a influência para as reformas educacionais oficiais que encaminham as definições de política de educação no país e no mundo.

Como desdobramentos desse processo, a exclusão proveniente da sociedade do consumo, a globalização da pobreza, a alienação do pensamento burguês, a exploração da força de trabalho, do indivíduo, dos recursos naturais, entre outros aspectos, são reproduzidas em currículos escolares que se pautam no modelo fracionário e conteudista, reflexo do pensamento da classe dominante (SILVA; MALZOLINI, 2010).

A educação escolar parece estar em descompasso em relação à evolução tecnológica e social emergida, por vezes, de suas próprias reflexões e ações, mantendo-se a reboque do modelo de produção anterior do sistema capitalista, o taylorismo/fordismo. A educação está em descompasso em relação ao novo paradigma tecnológico, mas as exigências do novo paradigma produtivo colocam em pauta, mais uma vez, a exemplo do padrão anterior, o protagonismo da educação na formação da classe trabalhadora para esse novo modelo de produção. Diferentemente do segundo grande ciclo de transformações consubstanciado no modelo taylorista/fordista, a produção flexível, relacionada ao paradigma atual, permite a redução do tempo de produção e pode possibilitar a diversificação do produto.

Nesse contexto surge novamente o discurso de que a educação é um requisito essencial para conquistar uma vaga no mercado de trabalho ou manter-se empregado: falar outra língua, saber trabalhar em equipe, ser flexível e lidar com as ferramentas da informática tornam-se exigências fundamentais. O que revelam os estudos de CARVALHO (2003) é que a flexibilidade é o pilar do processo de mudanças, e o problema que temos a solucionar é como encontrar formas de flexibilizar a produção e, ao mesmo tempo, proteger os trabalhadores.





No tocante à educação, é preciso e possível inovar, construindo propostas educativas e curriculares, organizadas para formar não só para as exigências do novo padrão tecnológico, mas que também possibilitem uma educação para a vida e para a construção de uma sociedade de novo tipo, isto é, uma sociedade mais de acordo com os rumos e as demandas postas pelas transformações contemporâneas das formas de produção do trabalho e de reprodução da vida e para a vida.

Na escola, a reprodução das desigualdades sociais ratifica-se nas similitudes do ambiente educacional com as estruturas e processos<sup>83</sup> empresariais, baseando-se na competição e no mérito individual, pressupostos dos sistemas de qualidade total adotados pelas empresas e transferidos, sem mediações, para a escola (GENTILI, 1996).

Nesse contexto, a SEEDF propõe um Currículo com a expectativa de que, a partir dele, possamos instituir um movimento educativo voltado à formação integral dos indivíduos, em que o ser é visto não só como portador de conhecimento para a indústria e o capital, mas como ser consciente de sua cidadania e de sua responsabilidade com sua vida e a do outro.

A organização escolar, caracterizada pela fragmentação dos conteúdos e pela rigidez curricular, tem servido de sustentáculo à reprodução das desigualdades sociais e dos conhecimentos e valores hegemônicos, contribuindo para ajustar os sistemas educacionais à lógica do mercado e não da formação humana integral para a vida.

Nesse modelo, os profissionais da educação são vistos como peças importantes de uma engrenagem reprodutora ao desempenharem a função de meros executores de programas e projetos. O conhecimento é tratado como mercadoria, o (a) estudante como cliente e a escola como balcão de negócios, tudo isso voltado ao desenvolvimento do “capital humano”.

A ruptura com esse modelo desumanizador é, pois, o grande desafio dos sistemas escolares do século XXI, sendo o currículo escolar o instrumento que pode sinalizar uma ruptura com essa forma tradicional de tratamento do conhecimento.

Nesse sentido, é preciso compreender que os conhecimentos escolares não se traduzem exclusivamente no conhecimento científico, mas também sofrem as influências dos saberes populares, da experiência social, da cultura,



do lúdico, do saber pensar que constituem o conjunto de conhecimentos e que, no currículo tradicional, sofrem processos de descontextualização, recontextualização, subordinação, transformação, avaliações e efeitos de relações de poder.

A escola deixa de ser apenas lugar de aquisição de habilidades, competências e conhecimentos para o exercício do trabalho, mas principalmente, espaço privilegiado de produção de cultura, de valorização de saberes, práticas e conteúdos que desenvolvam a consciência de classe.

Essa compreensão orientou a reelaboração deste Currículo de Educação Básica, procurando a superação da organização prescritiva do conhecimento. Para isso, a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) propõe repensar o que justifica determinados conhecimentos não contemplados no currículo, algumas áreas de conhecimento ou conteúdos serem considerados mais importantes que outros. Propõe questionar os conflitos e interesses presentes no processo de produção do conhecimento e que não são aparentes (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Uma proposta curricular de alcance para a sociedade contemporânea deverá, pois, agregar às tendências atuais da ciência e das tecnologias a seleção, inclusão e organização de conhecimentos socialmente relevantes e significativos, de modo a colaborar para a formação integral de sujeitos autônomos, críticos, criativos, sem deixar de lado a produção cultural dos grupos sociais historicamente marginalizados, cidadãos capazes de reflexão e ação.

Diante desse desafio, educadoras e educadores precisam assumir junto com a comunidade escolar o protagonismo na elaboração e implantação do Currículo, trazendo para a pauta pedagógica a discussão das questões de gênero, do sexualismo, da cultura cristã, do eurocentrismo, do americanismo, do controle social, da gestão democrática, da responsabilidade social, do racismo, que ainda impregnam as propostas curriculares em exercício nas escolas brasileiras.

Discutir currículo é discutir vida, concepção de homem e de mundo, projeto de sociedade num intenso movimento. É compreender, rememorar, repensar, redefinir a função social da escola e de cada profissional da educação. É desvelar as relações de poder que estão ocorrendo na escola e



para além dela. Isso exige, entre outros aspectos, a compreensão e o questionamento das concepções que suportam a organização dos espaços-tempos escolares; a explicitação dos interesses que definem as políticas educacionais; a compreensão do que seja método e as intenções que o sustentam (ANTONIO; GEHRKE e SAPELLI, 2008).

O currículo não é um instrumento neutro. Há nele, intrinsecamente, uma intencionalidade, ações pensadas por agentes políticos e por ações pedagógicas e curriculares, com interesses próprios e que vão possibilitar sua materialização. Como não há currículo desvinculado dos conteúdos que o<sup>85</sup> constituem, os conhecimentos teóricos historicamente produzidos pela humanidade e validados cientificamente precisam estar contemplados de forma a favorecer a intervenção da comunidade escolar sobre sua própria realidade, na perspectiva da transformação e do controle social.

Nesse sentido, para além da explicitação de sua orientação epistemológica, o currículo da escola atual precisa considerar, entre outras questões, a mutabilidade do conhecimento, a historicidade da realidade, do momento histórico-social em que vivemos, os resultados que o conhecimento já alcançou em uma determinada área e a perspectiva de projeto de sociedade que se tenha e que se queira ter (NASCIMENTO; PANOSSIAN, 2011).

Compreendido como um instrumento histórico, político, pedagógico e cultural, o currículo não é, pois, um elemento estático. Constituído por práticas sociais determinadas pelo momento histórico e social carrega, como condição, a mutabilidade, o não absolutismo dos conteúdos e conhecimentos. Mais que isso, requer a escolha de fenômenos da realidade como objeto de estudos dinâmicos e que estabelecem múltiplas relações com as realidades dos sujeitos que os constroem e estudam, ou seja, requer Movimento.

Nesse Movimento é possível determinar quais os conteúdos essenciais objetivamente existentes, necessários de ser apropriados pelos (as) estudantes, na perspectiva de desenvolvimento de seu próprio pensamento teórico e prático, elaborando hipóteses, criando possibilidades de soluções das problematizações postas.

A definição dos conceitos ou conteúdos essenciais de um objeto de estudo é a ação fundamental para a organização e elaboração de uma proposta curricular, sendo esta o elemento orientador de todas as demais



etapas dos processos de ensino e de aprendizagem. São esses conteúdos os norteadores das abstrações conceituais e apropriações do conhecimento que os (as) estudantes deverão construir e, portanto, das ações de ensino-aprendizagem a serem desenvolvidas em sala de aula e no ambiente escolar pelos professores, pelos gestores, enfim, por todos os atores envolvidos. (NASCIMENTO e PANOSSIAN, 2011).

A conquista da qualidade referenciada nos sujeitos sociais, sinônimo de democratização do ensino, não se traduz apenas na garantia do acesso e da permanência do educando na escola, mas depende, sobretudo, de uma política<sup>86</sup> curricular cuja centralidade reside no direito às aprendizagens, no movimento necessário para as possibilidades dessas aprendizagens pelo (a) estudante.

Assim, este Currículo de Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal prevê que todos: governo federal, governo local, escolas, professores, servidores, pais, estudantes, sociedade civil sejam agentes ativos do currículo.

Este é um **Currículo em Movimento** que possui uma acepção mais ampla da gestão democrática, com base no regime da participação social efetiva e no controle social, e por estar em movimento permanente de discussão, implantação e avaliação é um convite a todos os envolvidos em sua implementação para discutir a função social da escola, tentando romper com a concepção conservadora de ciência, de currículo, de conhecimento; questionando práticas pedagógicas conservadoras; compreendendo que a educação é construção coletiva, portanto, direito inalienável de todos e todas e que cada geração impulsiona suas mudanças, seus novos movimentos.

No Movimento do Currículo há muitos processos que vão além do sistema social e buscam ver na educação não só um aparelho ideológico de Estado, mas a possibilidade da transformação, da construção de uma identidade, de convivência com a diversidade: diferentes formas de ação curricular, diferentes movimentos educativos, diferentes jeitos e sujeitos de agir e pensar.

O Movimento deste Currículo é político, pedagógico, flexível, transformador, crítico, reflexivo, diverso, libertador das correntes, sejam ideológicas, científicas, filosóficas... O movimento é vida, é verdade preta de realidade, é senso comum e ciência, é a relação teoria e prática, é elemento de



poder. Poder como possibilidade da constituição da práxis transformadora da realidade social.

É no Movimento que se constrói uma educação que vai além do capital, uma educação com o Estado e além dele, ou seja, uma educação pública em que consigamos enxergar e vislumbrar a participação conjunta do Estado e da Sociedade Civil.



## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. Supervisão pedagógica: princípios e práticas. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ANTONIO, C. A.; GEHRKE, M. e SAPELLI, M. L. S. *Currículo e Escola Itinerante: pressupostos, conteúdo, vivências geradoras e avaliação*. 2008. Disponível em: <http://www2.unicentro.br/editora/files/2012/11/msapelli.pdf>. Acesso em 05/11/2013.
- ARAÚJO, A.C.de. *Gestão, avaliação e qualidade da educação: políticas públicas<sup>88</sup> reveladas na prática escolar*. Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.
- ARROYO, M. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Rio de Janeiro. Editora: Vozes, 2012, p. 260.
- \_\_\_\_\_. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_. Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. In *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, p. 28-49, jan-jun/2003.
- BARBOSA, A.I.C. *A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2012. 351 p.
- BENEVIDES, M.V. *Cidadania e direitos humanos*. Texto disponível em [WWW.iea.usp.br/artigos](http://WWW.iea.usp.br/artigos).
- BERNSTEIN, B. Clases, códigos y control. v. 2. *Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal, 1977.
- BOFF, L. *Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela Terra*. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 199 p.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRAGA, E. M. A questão do gênero e da sexualidade na educação. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (orgs). *Infância e práticas educativas*. Maringá - Pr. EDUEM. 2007.
- BRASIL. I Conferência Nacional por uma Educação do Campo – CNEC, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf).



\_\_\_\_\_. II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, 2004, Luziânia/GO. *Declaração Final*: Por uma Política Pública de Educação do Campo, mimeo.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, DF, 2010. Parecer CEB 7/2010, aprovado em 7/4/2010.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Convenção Interamericana sobre a Concessão dos Direitos Cíveis da Mulher* (1948). Disponível em: <http://www2.mre.gov.br/dai/cicdcm.htm>. Acesso em: 25/10/2013.

\_\_\_\_\_. *Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial* (1965). Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acesso em: 25/10/2013.

\_\_\_\_\_. *Convenção nº169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre povos indígenas e tribais*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm). Acesso em: 25/10/2013.

\_\_\_\_\_. *Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Ensino* (1967). Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acesso em: 25/10/2013.

\_\_\_\_\_. *Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher* (1953). Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acesso em: 25/10/2013.

\_\_\_\_\_. *Declaração dos Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais, Étnicas Religiosas e Linguísticas* (1992). Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/1992>. Acesso em: 25/10/2013.

\_\_\_\_\_. *Declaração de Durban* – Relatório da Conferência Mundial Contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Disponível em: <http://afro-latinos.palmares.gov.br>. Acesso em: 30/10/2013.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 30/10/2013.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos*. CNE/CP nº 08/2012. Resolução nº 08/2012. Disponível



em: [http://www.direitoaeducacao.org.br/wpcontent/uploads/2012/04/Parecer\\_CNE\\_educ%C3%A7%C3%A3o-em-DDHH.pdf](http://www.direitoaeducacao.org.br/wpcontent/uploads/2012/04/Parecer_CNE_educ%C3%A7%C3%A3o-em-DDHH.pdf). Acesso em 05/11/2013.

\_\_\_\_\_. *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: CEPESC; Brasília: SPM, 2009a.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 29 de dezembro de 1996 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.795, de 27.4.1999. *Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências*. DOU<sub>90</sub> 28.4.1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. CNE/CEB, Parecer 36/2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Formando Com-vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na escola*. 2. ed., Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2007. 56 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. *Estatuto dos Povos Indígenas*. Brasília, 5 de junho de 2009.

\_\_\_\_\_. *Parecer nº 03/2004 do Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena–CNE/CP*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de implementação das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: SEPPIR; MEC/SECAD, 2008.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres– PNPM (2005)*. Disponível em: <http://spm.gov.br/pnpm/pnpm>.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (2009)*. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/homofobia/planolgbt.pdf>.

\_\_\_\_\_. *Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO*. Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 01/2004 do CNE/CP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>.



\_\_\_\_\_. *Série Mais Educação Integral: Texto Referência Para O Debate Nacional*, MEC: 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf). Acesso em 05/11/2013.

\_\_\_\_\_. *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*. 1992. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Acesso em 05/11/2013.

CALDART, R.S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. RJ: Vozes, 2004.

CAPRA, F. A concepção sistêmica da vida. In: \_\_\_\_\_. *O ponto de mutação; a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1986. p. 25z-298

CARVALHO. O. F. *Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre*. Brasília. Plano Editora, 2003.

Costa, V. M do R. S.; Torres. I. S. Possibilidade de Atuação de Novos Sujeitos Sociais Numa Escola que Vivencie a Democracia. Anpae, 2010. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/VaniaMariadoRegoSilvaCosta\\_GT8.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/VaniaMariadoRegoSilvaCosta_GT8.pdf). Acesso em: 05/11/2013.

*Declaração de Independência dos Estados Unidos*. EUA: 1776. Disponível em: <http://www.wdl.org/pt/item/109/zoom/#group=1&page=1&zoom=1.8696&centerX=0.4895&centerY=0.6514>. Acesso em: 05/11/2013.

*Declaração dos Direitos Do Homem e do Cidadão*. França: 1789. Disponível em: [http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacaoconteudosdeapoio/legislacao/direitoshumanos/declar\\_dir\\_homem\\_cidadao.pdf](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacaoconteudosdeapoio/legislacao/direitoshumanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf). Acesso em: 05/11/2013.

DISTRITO FEDERAL, Projeto Político-Pedagógico (a) professor (a) Carlos Mota, SEEDF, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.920, de 21 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2012/08>. Acesso em: 30/10/2013.

\_\_\_\_\_. Lei Orgânica do Distrito Federal. Disponível em <http://www.fazenda.df.gov.br/aplicacoes/legislacao/legislacao/TelaSaidaDocumento.cfm?txtNumero=0&txtAno=0&txtTipo=290&txtParte=>. Acesso em 04/11/2013.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>. Acesso em: 05/11/2013.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1/2012 do Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF. Acesso em: 30/10/2013.

DOMINGUES, Petrônio José. *Negros de almas brancas?* A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. *Estud. afro-asiát.* [online]. 2002, vol.24, n.3, pp. 563-600. ISSN 0101-546X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-546X2002000300006>.

DUARTE, L.; WEHRMANN, M. Desenvolvimento e sustentabilidade: desafios para o século XXI. *Revista de Planejamento Regional*, Salvador, 2002. p. 15-24.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.

FREITAS, L.C. *A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção*. Mimeo. Produzido para publicação nos Cadernos do ITERRA n. 15, Set 2010 em 30/06/2010.

GADOTTI, M. *Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. 127 p.

\_\_\_\_\_. *Escola Cidadã*. São Paulo, 3ª ed, Cortez, Coleção questões da nossa época, v. 24, 1995.

GAUTHIER, C. ET alii. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad.: Francisco Pereira. Ijuí: Edunijuí, 1998, 457 p.

GASPARIN, J.L. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 5º ed. rev., 2012.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T.; GENTILI, P. (orgs.) *Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere* / organizador Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002 (vol. 3).

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec/Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária: Educação Integral*. São Paulo: CENPEC, n. 2, 2006.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2001.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Unesco, 2003.



HENRIQUES, R. M. *Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 22/10/2013.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.3, p. 557-572. Set./dez. 2009.

KARNAL, L. Estados Unidos, liberdade e cidadania. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2005.

KUBITSCHKE, Juscelino. *Por que construí Brasília*. Brasília: Senado Federal, 2000.

LOURO. G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Escritos, Representações e pressupostos da escola pública de horário integral*. Em aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abril, 2009.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo, Biotempo, 2005.

MONDAINI, M. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. 118 p.

NASCIMENTO, C. P.; PANOSSIAN, M. L. *Currículo, conhecimento e atividade docente: uma análise do aparente movimento de superação das pedagogias críticas pelas pós-críticas*. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: *Marxismo, educação e emancipação humana*. UFSC, Florianópolis, SC, 2011.

NOVAES, W. Agenda 21. In: TRIGUEIRO, A. *Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. p. 323-331.

ODALIA, N.. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2005.



ONU. *Carta de Responsabilidades Humanas*. 2000. Disponível em: [http://www.pucsp.br/ecopolitica/downloads/C\\_2007\\_Carta\\_responsabilidades\\_humanas.pdf](http://www.pucsp.br/ecopolitica/downloads/C_2007_Carta_responsabilidades_humanas.pdf). Acesso em: 5/11/2013.

\_\_\_\_\_. *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento - CNUMAD -1992*.

\_\_\_\_\_. *II Conferência de Direitos Humanos. Viena: 1993*. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em 06/11/2013.

\_\_\_\_\_. *Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948*. Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acesso em: 9/10/2013.

\_\_\_\_\_. *Relatório Brundtland “Nosso Futuro Comum” - 1987*. Disponível em: <http://www.un.org/documents/ga/res/42/ares42-187.htm>. Acesso em: 5/11/2013. POCHMANN, M. *O Emprego na Globalização*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001. v. 1

PUCCI, B. *Teoria crítica e educação: A questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1995.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2ª edição - São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 447.

ROCHA LOURDES, R. C. da. *Sustentabilidade XXI: Educar e inovar sob uma nova consciência*. São Paulo: Editora Gente, 2009. 233 p.

SACHS, I. *Desenvolvimento incluyente, sustentável, sustentado*. Rio de Janeiro: Garamond, Universitária / SEBRAE. 2004. 151 p.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, B. S. *A Construção Multicultural da Igualdade e de diferença*. Oficina do CES, n. 135. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1999. Página 44.

\_\_\_\_\_. *de S. Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. *Para uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos*. Contexto Internacional, 23, 1, p. 7-34. Lisboa, 2001.

\_\_\_\_\_. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. 117 p.

\_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia. Edição comemorativa*. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 8ª ed., 2003.

SEEDF. Diretrizes de Avaliação Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. In.: *Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação. Brasília-DF*, 2013 (no prelo).

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação*. Subsecretaria de Educação Básica. Brasília-DF, 2008.

\_\_\_\_\_. *Lei 4.751. Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF*. Brasília/DF, fevereiro de 2012.

SILVA, E. F. da. *Nove aulas inovadoras na universidade*. Campinas: Papirus, 2011.

SILVA, L.; MAZOLINI, E. A. *Ciclos de formação humana: desafios e possibilidades de um currículo em movimento*. Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), polo de Sinop-MT. Mato Grosso, 2010.

SILVA, T.T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SINGER, P. A cidadania para todos. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2005.

TORRES, H. R. As matrizes ecopedagógicas e a educação do campo – uma abordagem possível e necessária In: *Anais do Seminário Internacional em Política e Governança Educacional: para a cidadania, diversidade, direitos humanos e meioambiente*. Brasília: Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília, 2011.140 p

TORRES, R. Comunidad de aprendizaje. In: MEDEIROS, B. e GALIANO, M. *Barrio-escuela: movilizand o el potencial educativo de la comunidad*. São Paulo: Fundação Abrinq, Unicef, Cidade Escola Aprendiz, 2005.



VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, J.E. da. *Meio ambiente & desenvolvimento*. São Paulo: Ed. SENAC, 2006. 181 p. (Série Meio Ambiente, 5)

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F.; PEREIRA, Maria Susley; OLIVEIRA, Rose Meire da S. e. *Progressão continuada: equívocos e possibilidades*. Brasília: 2012. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/download/26692/15287%E2%80%8E> <sup>96</sup>

