



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**SÍNTESE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA**

ÍNDICE

Apresentação	3
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	6
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	15
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos	19
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio	33
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio	43
Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos	60
Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	64

Apresentação

É necessário reconhecer que as Diretrizes Curriculares Nacionais criadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, entre o final do século passado e o ano de 2014, não foram lidas como se desejava, em cada unidade escolar do Brasil. O chão da escola pode ter recebido informações sobre as Diretrizes, mas raramente pôde lê-las, consultá-las, trabalhar com elas coletivamente, com vistas à criação dos importantes projetos político-pedagógicos (PPP), ainda que todo o sistema educacional tenha considerado o PPP um documento da identidade comunitária e escolar e um valor indispensável para a apropriação do currículo e seu desenvolvimento. Carece reconhecer também que, postas em papel, as Diretrizes já chegaram a seiscentas páginas e mesmo sua veiculação eletrônica foi fragmentada.

Nunca é tarde. Desta feita, numa parceria entre a Câmara de Educação Básica do CNE e a Secretaria de Educação Básica do MEC, as escolas do Brasil receberão uma síntese consistente das Diretrizes principais, elaboradas no período citado acima, que de fato podem ajudar a valorizar o trabalho curricular nos próximos PPP e organizar unidades de trabalho e de projetos para o aperfeiçoamento das relações de ensino/aprendizagem.

Antes de convidar os colegas do magistério brasileiro à leitura (e depois quem sabe a lerem, se necessário e útil, as Diretrizes integrais), convém teorizar um pouco e mostrar o que significam as Diretrizes e por que elas foram elaboradas. Assim sendo, elas:

1. Instituem a concepção de educação escolar como cultura reinventante de direitos, que se realiza como universo e como localidade, em tempos diversos; noutras palavras, um lugar plural de pensar, agir e sentir sob efetiva e crescente articulação com as sociedades e o meio ambiente propiciador da vida.

2. Instituem pensamento utópico, no qual essa cultura escolar em invenção, ao articular conhecimento, cidadania e trabalho, constrói um projeto qualificado de nação. O marco integrador da escola espera ser símbolo e ponteiro da nação integradora de suas distintas populações e diferentes projetos históricos, sem negar disputas, mas sugerindo confluências.

3. Instituem paradigmas curriculares não exclusivos, os quais fundamentam a articulação entre áreas do conhecimento humano e as diversidades temporais e espaciais da vida cidadã, o que significa compreender a LDB (Lei nº 9.394/96) como marco que integraliza a cultura escolar citada. Por entender-se democrática, a interpretação das Diretrizes

do CNE realiza-se como lugar de direitos impostergáveis marcados pela constituição da República e da qualidade educacional entendida como um desses direitos.

4. Instituem áreas de conhecimento e vida cidadã como processos articulados de construção, veiculação e apropriação de valores competentes para a formação integral da pessoa e sua caminhada para a autonomia político-econômica e a diferenciação social.

5. Instituem o reconhecimento de vetores da afetividade, da ludicidade, da cognição e da apreensão estética como linguagens-suporte da compreensão e da apreensão da dinâmica do mundo, trabalhados por metodologia plural e profundo senso do diverso, da diferenciação e da autonomia.

6. Instituem, do mesmo modo, tais vetores como disposições inter e transdisciplinares, isto é, conexões de saberes científico-tecnológicos com as estéticas da vida escolar, tudo a favor de convergências de alegria, crescimento, aprendizagem, autonomia, vocações para o trabalho, diferenciação social e mudança.

7. Instituem marcos de integralidade na relação entre princípios, diretrizes, processos e metodologias; por isso, tais marcos estão diretamente conectados à formação dos formadores, à dignidade profissional, à ampliação de investimentos, à pesquisa científica e ao contínuo processo de colaboração entre os distintos atores sociais.

Tais instituições estão presentes desde as primeiras interpretações e pareceres da LDB, em 1997 e 1998, e passam pelas Diretrizes nacionais gerais, a par daquelas dedicadas ao Ensino Fundamental de 9 anos e das normativas que tratam de mudanças no Ensino Médio, de 2005, 2011 e 2012. Projetam-se para as demais Diretrizes educacionais, que orientam a vida escolar das comunidades itinerantes, dos grupos sociais do campo e se estendem pela Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Escolar Indígena, Educação de Jovens e Adultos, educação ambiental e para os direitos humanos, Educação Escolar Quilombola, e Educação Profissional, quer as de 1999, quer as de 2005 e posteriores. O parecer CNE/CEB nº 4/98, aprovado em 29 de janeiro de 1998, já afirmara a junção necessária do comum e do diverso na estruturação do currículo escolar.

O que se deseja destacar com essa tentativa de “espelhar” as Diretrizes do CNE e seu projeto de sociedade brasileira é que sua própria elaboração integraliza-se como forma de cultura e de estrutura de trabalho e essa forma torna complexo e ampliado o tempo, o direito e a qualidade da vida escolar, por via dos paradigmas curriculares compostos pela base nacional comum e pelo corpo diversificado de estudos e experiências locais e regionais. Esse processo mostra que a vida escolar, como demonstram a Conferência Nacional de Educação (CONAE)

e o Plano Nacional de Educação (PNE), é um lugar de integrações, apropriações culturais e criação de saberes e fazeres que, ao mesmo tempo, constroem o país.

Além das Diretrizes aqui apresentadas, o Conselho Nacional de Educação, ao longo dos últimos anos, produziu outras Diretrizes Nacionais que dizem respeito às diversas modalidades educacionais, como Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Educação escolar para populações em situação de itinerância, Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, além de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Todas elas, pela importância dos temas, requerem leitura atenta e encontram-se disponíveis no site do Conselho Nacional de Educação.

Luiz Roberto Alves

Presidente da Câmara de Educação Básica

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

Síntese elaborada pelo conselheiro Luiz Roberto Alves

Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (Relatora: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro)

Resolução CNE/CEB nº 4/2010

“O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles é dialógica. Aberta, curiosa, indagadora e não apassivada...”¹

(Paulo Freire)

Introdução: referências fundamentais para ligar o trabalho educacional do dia-a-dia à criação de um sistema nacional de educação

As Diretrizes, fundamentadas na Constituição Federal, na LDB e demais leis que buscam organizar e qualificar a Educação Básica do país, definem-se como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos capazes de orientar as escolas brasileiras na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (Resolução CNE/CEB nº 2/98). Portanto, a comunidade escolar é a autora da proposta que visa educar e ensinar os sujeitos do direito à educação entre 0 e 17 anos, assim como os adultos participantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Organizar, articular, desenvolver e avaliar significa a totalidade do trabalho escolar e se aplica à gestão, ao currículo, ao trabalho didático-pedagógico e às medidas que avaliam e indicam aperfeiçoamentos no trabalho escolar como um todo. Ao Estado brasileiro, como se lê desde a Constituição até o recente Plano Nacional de Educação (2014), cabe o papel de garantir o direito à educação de qualidade com participação e controle sociais.

O desafio das Diretrizes é diminuir ou eliminar o distanciamento existente entre as várias propostas pedagógicas e a sala de aula.

Visto que o acesso dos educandos, sua efetiva inclusão como seres integrais, sua permanência e seu êxito como estudante-cidadão dentro da idade própria e com direito às diversas etapas e modalidades revela um conjunto de conquistas sociais, o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), que resume as lutas, necessidades e desejos dos que trabalham em educação, se articula (nos próximos dez anos) a várias ações concomitantes:

¹ Pedagogia da Autonomia, 1997, p.96.

formação do magistério, valorização dos profissionais da educação, pesquisa e criação da base nacional comum e da parte diversificada do currículo, avaliação contínua, interna e externa, criação de um sistema nacional de educação plenamente articulado e gerido com competência e ética, ação educacional para a autonomia e a liberdade, vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais.

A educação compõe a cultura da vida. A comunidade escolar cria e dissemina cultura, especialmente suas dimensões de estudo, pesquisa, debate, observação, prática ecológica, leitura, escrita, desenvolvimento de raciocínio, ética e valores sócio-políticos. Por isso, o trabalho escolar é comunitário, cidadão e se amplia no crescimento dos educandos e no desenvolvimento do currículo experimentado nas etapas e modalidades da vida escolar. Por isso, também, a comunidade escolar tem responsabilidade direta na construção, implementação e avaliação do currículo de estudos e experiências de educação e ensino.

Pensar e realizar o currículo: a dimensão comum nacional e a dimensão diversificada local/regional

Entre os vários conceitos de currículo, as Diretrizes optam pelo de Moreira e Candau (2006) em razão de sua amplitude e sua preocupação com a cultura: “conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais.”

Entende-se, pois, que o currículo não poderia ser imposto, distribuído em apostilas ou simplesmente publicado no Diário Oficial, porque ele se realiza na produção, na circulação e consumo de significados, com vista a criar identidades dos sujeitos que educam e são educados. Ao associarmos a base nacional comum à parte diversificada (que produzem a integração do currículo de uma escola) temos, ao mesmo tempo, a prática das propostas constitucionais, da LDB e demais leis; mas também a prática das escolas que se identificam com o ambiente metropolitano, rural, florestal, ribeirinho, quilombola, indígena, socioeducativo, no espaço das prisões etc. A base nacional comum é orientada pelo Estado brasileiro, por meio do MEC, do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. A dimensão diversificada é construída pelo diálogo entre a escola e seu espaço social, político, ambiental e cultural. Feito isso, temos o currículo de estudos e experiências, sempre avaliado para se enriquecer e se aperfeiçoar. Se alunos, professores, gestores, pais de alunos, funcionários, demais familiares e comunidades não produzem cultura

(que se realiza como símbolos, rituais, valores, ideias, linguagens) de modo igual no país repleto de diferenças, os currículos poderão ter fundamentos semelhantes e apontar para valores já apresentados aqui, mas não podem ser iguais. Caso contrário, não produzem identificações necessárias para a amplitude do trabalho local e regional, a autonomia concreta nas realidades vividas, a ação cidadã encarnada nos lugares da vida, os conhecimentos que criam plataformas metodológicas para ampliações e extensões de territórios de vida para educandos e educadores. Cada comunidade escolar, em suas semelhanças e diferenças, pensa, analisa e projeta o país (ampliando-se para as relações internacionais), a partir de cada aula.

Os lugares da sociedade que tem a ver, e muito, com o desenvolvimento concreto do currículo de estudos e experiências escolares são o campo do trabalho; a vida participativa e os problemas que exigem superação; os lugares de pesquisa das diversas ciências e consequente difusão e apropriação de conhecimentos; a criação e a difusão artístico-estética; a atualidade da memória e da história; as tecnologias informacionais, comunicacionais, sociais, ambientais, de saúde etc; os movimentos sociais e suas relações com as políticas públicas; o cuidado do corpo e suas formas expressivas; o amplo diálogo social, produtor das linguagens da comunicação (p. 24). Tudo o que se chamava “conteúdo” ou “matéria”, hoje pensado como componente curricular, ou componente da ação educacional da escola, dialoga intensamente com todos esses “lugares”, apreende ideias e valores, organiza experiências integradoras, explora fenômenos, penetra curiosamente no interior dos dados para explicá-los, produz comunicação entre os “lugares” ou “áreas” de saber e fazer. Por isso se afirmou que, ao desenvolver um currículo, a escola está criando um projeto de Brasil, com certeza melhor do que o que temos.

Os componentes curriculares, ou de ação educativa, têm nomes, tanto na base nacional comum quanto na dimensão diversificada. Os nomes tendem a ser entendidos como disciplinas: Português, Educação Física, Empreendedorismo Social, Matemática, História Afro-Brasileira e Indígena, Espanhol, Marketing, Artes etc, mas ao contrário de “disciplinar” (como se pensou no passado) esses componentes dialogam com fatos, fenômenos, realidades, histórias, descobertas, criações, pesquisas e constroem conjuntos de estudos adequadamente discriminados, que se realizam no dia-a-dia da escola por meio de projetos, leituras, formas de abordagem, discussões, visitas, diálogos internos e externos, bem como de avaliações integradas que mostram os avanços e as dificuldades. Do mesmo modo, tais componentes, ao dialogarem com a vida e o mundo dos fenômenos e fatos, criam o que se chama interdisciplinaridade, transdisciplinaridade etc. (p. 27-28)

Os conhecimentos em torno dos quais se deram abordagens, diálogos e atitudes variadas reforçam o valor de aprender e induzem ao pensamento autônomo e libertador. Todo esse conjunto pode ser chamado de proposta curricular 2015, 2016, ou matriz curricular 2015 etc, mas o importante é que seja criado e desenvolvido na escola X, a partir de amplo diálogo no sistema escolar local, estadual e mesmo nacional (a escola também cria identidade e identificações pelo conhecimento que tem das demais escolas do sistema).

O ponto de partida para uma adequada integração de componentes sugere pensar que trabalhamos áreas por meio de eixos. Na medida em que temos, na base nacional comum, as áreas de linguagens e códigos expressivos, a dinâmica do corpo, arte e estética, ciências da natureza, ciências das culturas humanas, tecnologias e matemática, um projeto de trabalho cria eixos de conhecimento e ação e, em vez de justapor ou somar fatos, cria hipóteses e problemas de conhecimento, ou eixos. Os estudos, e conseqüentemente respostas ao que se questionou, são movimentos de eixos no interior das áreas, buscando relações, colaboração, sinergia, fatos, valores, ideias, tipos de abordagem. O que é conhecimento específico das áreas colabora na dinâmica do eixo e os diferentes componentes do currículo – seja a base nacional comum, seja a parte diversificada (que, na prática, é o desdobramento do conhecimento pensado na base nacional comum, de interesse local ou regional) – revelam aos educandos o direito de conhecer e a autonomia de estudar. Currículo escolar não é, pois, um conjunto de conteúdos e sim uma plataforma de direitos ao conhecimento, sua pesquisa, apropriação e expansão.

Quem trabalha com currículo após a LDB encontra como base nacional comum os seguintes componentes (necessariamente associados aos lugares e valores já citados e em contínuo diálogo com eles): Língua Portuguesa; Matemática; conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Arte (plástica, musical, cênica e audiovisual); Educação Física; Ensino Religioso (facultativo ao educando).

Como já mostrado, esse conjunto de conhecimentos e valores é composto de tecnologias, ambiente ecológico, memória popular, comunicação, exercício de cidadania, conquista e manutenção de direitos, presentes e ativos no país e na sociedade humana, bem como dispostos à ampliação e à transformação da vida pelo estudo e pelas experiências individuais e coletivas. Do mesmo modo, engendra intenso diálogo entre os eixos nas áreas, sejam comuns, sejam diversificadas. A parte diversificada desdobra e completa a base nacional comum e considera as realidades da metrópole e suas periferias, do mundo das

florestas, das atividades ribeirinhas, da dinâmica rural, das sociedades tradicionais e das emergentes, dos povos migrantes, das diferenças e identidades no interior da própria escola e seu entorno, enfim, das culturas, economias, etnias, orientações sociais e dinâmicas populacionais brasileiras. Pensando de forma integrada, o currículo resultante será projeto de Brasil e cumprirá a proposta constitucional: formar seres plenos, compreendida sua diversidade, constituir cidadãos e qualificar pessoas para a dinâmica do trabalho contemporâneo.

As Diretrizes citam o Parecer CNE/CEB nº 14/2000, relatado pela Conselheira Edla de Araújo Lira Soares:

“(…) a base nacional comum interage com a parte diversificada, no âmago do processo de constituição de conhecimentos e valores das crianças, jovens e adultos, evidenciando a importância da participação de todos os segmentos da escola no processo de elaboração da proposta da instituição que deve, nos termos da lei, utilizar a parte diversificada para enriquecer e complementar a base nacional comum. (...) tanto a base nacional comum quanto a parte diversificada são fundamentais para que o currículo faça sentido como um todo.” (p. 32)

Para exemplificar, a Língua Portuguesa (e o Guarani ou outra língua em espaços das nações indígenas falantes e comunidades de fronteiras) constitui uma área da base nacional comum no Ensino Fundamental. De fato, uma área irmã das artes, também compostas de determinadas linguagens. A dimensão diversificada dessa área pode contribuir com o Espanhol, mas também com estudos culturais ou tópicos especiais de leitura e escrita. Os exemplos aqui dados são signos para estimular a reflexão, a pesquisa e o estabelecimento de currículo na escola.

Considerando sempre os lugares da vida das comunidades, as necessidades e desejos encontrados, a formação do magistério e a riqueza cultural local ou regional, bem como os limites de tempo do conjunto de áreas ou matriz de componentes, um trabalho colaborativo e integrado entre eixos e áreas pode atender aos objetivos propostos na Constituição, na LDB e demais textos legais, todos voltados aos direitos e à qualidade da educação. No caso dessa área (restrita em língua e ampliada em linguagens, isto é, língua mais artes), eixos como língua escrita e língua falada, a par de memória linguístico-cultural comunitária poderão criar conexões entre os componentes capazes de enriquecer os códigos expressivos, mostrar a distinção entre fala e escrita, estimular o trabalho comparado em línguas, produzir intercâmbios culturais, pensar e se aproximar do outro e seus suportes linguísticos e culturais,

portanto comunicacionais. Aí se ligam cognição e atitudes. Começa aí, certamente, uma compreensão clara, precisa e generosa do que é uma rede social. De fato, eixos e áreas em movimento criam conexões fartamente interdisciplinares e, como mostram estas Diretrizes, ampliam compreensões dos seres e do mundo, das ciências, tecnologias e suas práticas; do mesmo modo, fazem surgir a curiosidade criadora de estratégias que levam à compreensão tanto rigorosa como amorosa do mundo e da vida.

A dinâmica do currículo da Educação Básica: entre orientações e criações

A Educação Básica se divide em etapas e modalidades, distintas e com objetivos específicos, compreendida a riqueza humana das idades e suas potencialidades, bem como as possibilidades concretas dos equipamentos e suas comunidades. Novamente surge a formação do magistério, a valorização dos profissionais da educação, o alargamento do tempo de trabalho escolar, a sinergia entre escola e comunidades de vida e trabalho e a melhoria contínua e geral dos equipamentos que servem ao trabalho educativo. Apesar das diferenças, a Educação Básica tem objetivos comuns, já demonstrados nos textos fundamentais da educação brasileira.

Embora seja desnecessário demonstrar uma base nacional comum no ensino das crianças até 5 (cinco) anos, esse tempo infantil de experiências e vivências trabalha com a gestão das emoções; o desenvolvimento de hábitos higiênicos e alimentares; a vivência de situações destinadas à organização dos objetos pessoais e escolares; a vivência de situações de preservação dos recursos da natureza; o contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente por ícones – e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e a escrita – como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural. No interior desses eixos de trabalho, destaca-se a criatividade de toda a comunidade escolar, incluindo famílias e demais territórios sociais.

O Ensino Fundamental de 9 (nove) anos constrói a graduação do primeiro e do segundo ciclo e acompanha as transformações de sentimentos, atitudes psicossociais e atos de conhecimento da criança e do pré-adolescente. Na dinâmica desse trabalho educativo, muitas aberturas são dadas à escola: ampliação do tempo de estudos e experiências, desenvolvimento de projetos em parceria com instituições educacionais, esportivas e culturais; recepção e interação comunitária em horários compartilhados; reorganização de espaços e equipamentos como resposta a novos objetivos da comunidade escolar, coordenada por gestores, conselho e

grupos de trabalho compostos por educadores e educandos; e participação ativa nos movimentos sociais que buscam garantir direitos. As Diretrizes (p. 38) apresentam as 5 (cinco) grandes experiências curriculares, gradativas e crescentes do Ensino Fundamental: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a consecução plena da alfabetização, entendida tanto como performance e desempenho como apreensão do significado social e político do conhecimento de novos códigos sociais, suportes da interlocução com o mundo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, das tecnologias, das artes e das culturas, tendo como base os direitos humanos que fundamentam a sociedade; o desenvolvimento das capacidades de observar fenômenos, compular dados, problematizar situações, analisar processos e funções e, portanto, conhecer por interlocução e experiência, o que leva à formação de novas atitudes e valores; e o fortalecimento dos vínculos de família, em seus variados formatos contemporâneos, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

O Ensino Médio é realizado em, no mínimo, 3 (três) anos e permeado pela diversidade científica, estética e das formas de trabalho. Nele, o pensamento crítico, as conexões sociais, as atitudes éticas e a autonomia intelectual já trabalhados devem se realizar plenamente. A terminalidade da Educação Básica no Ensino Médio (p. 39) tanto exige pensar que as leis maiores garantem a todos o direito a ascender a níveis contínuos e crescentes de educação, quanto precisa demonstrar o direito ao desenvolvimento profissional, à consolidação de conhecimentos e atitudes, ao aprimoramento do sujeito ético e de direitos e à compreensão vivenciada dos fundamentos científicos, tecnológicos, estéticos e linguísticos que dão suporte e apontam novos processos à sociedade. No Ensino Médio, interessa menos a grandeza qualitativa dos componentes do que suas conexões, articulações, experiências, escolhas, julgamentos, prazer de conhecer e rigor no trato do conhecimento.

As modalidades da Educação Básica, como Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância são importantes o suficiente para merecerem Diretrizes específicas, algumas pela sua emergência, outras pelo esquecimento e pela invisibilidade social ou por ausência de política de governo.

O projeto político-pedagógico: a elaboração, a avaliação e o aperfeiçoamento

O projeto político-pedagógico (PPP) da escola democrática e que avança para sua liberdade e sua autonomia, conforme a Constituição e a LDB, sinaliza o regime de colaboração ainda não realizado, mas vivo nos textos das leis fundamentais da educação brasileira. O PPP é impostergável, pois segue a dinâmica do calendário escolar e impossível de ser escrito senão pela comunidade que pretende construir uma ação curricular rigorosa e prazerosa, um processo de ensino-aprendizagem que considere os sujeitos dessa ação e modos de trabalho que garantam apreensões criativas do conhecimento, a par de atitudes e compartilhamentos originais.

O PPP, como se sabe, se articula ao Plano Municipal de Educação e este aos Planos Estaduais e Nacional. Aí reside, pois, o direito e o dever da criação conjunta desse guia do trabalho educacional. Consideradas as perspectivas propostas nos Planos e Diretrizes, o PPP se define dentro do seu “mundo social e geográfico”, o que vai da formação continuada dos professores ao perfil dos estudantes; dos projetos de enriquecimento curricular às posições metodológicas; dos critérios de organização do calendário educacional às parcerias comunitárias; das ações interdisciplinares à clareza quanto aos processos de recuperação, distorção idade/ano/série; do uso crítico das novas tecnologias aos cuidados com a saúde de todos os sujeitos da escola. A rigor, trata-se de colocar o currículo em ação, como coração dos movimentos de ensino e aprendizagem.

Em suma, as Diretrizes propõem às unidades escolares seis atitudes capazes de garantir a autonomia escolar, a escritura de um currículo original e a demonstração de direitos da comunidade:

- a) realizar diagnóstico adequado dos sujeitos do processo educativo e seu território de inserção;
- b) desenvolver concepções de conhecimento, aprendizagem e avaliação e “encarná-las” no PPP, com visão crítica para futuras mudanças;
- c) precisar a qualidade social da educação na unidade circundada por realidade conhecida e considerada na gestão escolar;
- d) refletir criticamente sobre os resultados das avaliações externas e manifestar-se a respeito dessas formas de avaliação como contribuição da unidade escolar;
- e) trabalhar curricularmente para a garantia do acesso, permanência e superação das reprovações;

f) ampliar a democratização das relações de trabalho, pesquisa conjunta, presença da “sociedade” do entorno, decisões colegiadas, construção de projetos, trabalho em sala de aula, formação e avaliação.

Sobre a avaliação, o ato de avaliar, na escola democrática e que amplia sua autonomia, não é uma imposição do sistema, mas o resultado da inteligência, da ação educacional e do ensino eficiente da escola, proposto em seu PPP. O que de fato se avalia, no universo educacional, não são conteúdos disciplinares, principalmente quando o trabalho não foi feito de modo fragmentado e particularista. Avalia-se o conjunto do que se construiu como trabalho curricular integrado, na dinâmica de eixos, áreas e componentes. Mesmo uma possível “prova” ou um “trabalho” sobre determinado componente espelhará um conhecimento maior, demonstrará conexões entre saberes experimentados. Avaliam-se “estados” de um projeto de trabalho, “momentos” da dinâmica curricular, com o fim evidente de corrigir alguns rumos, reforçar outros, acelerar ou recuperar situações; enfim, aperfeiçoar o currículo e construir a autonomia intelectual dos educandos. A avaliação precisa afirmar, contínua e crescentemente, os direitos dos educandos e de sua escola a se distinguirem em sua identidade social, em suas buscas de ampliar, apropriar e disseminar o conhecimento, bem como criar atitudes científicas e gestos de solidariedade nos atos de conhecer e compartilhar seus valores.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Síntese elaborada pela conselheira Malvina Tania Tuttman

Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa)

Resolução CNE/CEB nº 5/2009

Introdução

As Diretrizes aqui apreciadas orientam as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Promovem o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Como mostram a literatura e a experiência, a criança constrói a sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A Educação Infantil é oferecida em creches e pré-escolas, que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral (igual ou superior a sete horas diárias) ou parcial (mínimo de quatro horas diárias), regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

É dever do Estado garantir a sua oferta pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

É obrigatória a matrícula de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula e as que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. Não é pré-requisito para matrícula no Ensino Fundamental. As vagas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

Valores objetivados

São princípios das propostas pedagógicas: éticos (da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas); políticos (dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática) e estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais).

Apresenta a seguinte concepção de proposta pedagógica:

a) Objetivo: garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos aprendizados de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira; à convivência; e à interação com outras crianças.

b) Concepção: oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; possibilitar a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; promover a igualdade de oportunidades educacionais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

c) Organização de espaço, tempo e materiais: assegurar o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América; o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes:

d) Diversidade: autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade; proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena; crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

e) Eixos norteadores do currículo: interações e brincadeiras. As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

f) Avaliação: as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças; a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança; documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; e a não retenção das crianças na Educação Infantil.

g) Transição para o Ensino Fundamental: a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças,

respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos

Síntese elaborada pela conselheira Malvina Tania Tuttman

Parecer CNE/CEB nº 11/2010 (Relator: Cesar Callegari)

Resolução CNE/CEB nº 7/2010

O Parecer e a Resolução citados fixam Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove anos), a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares. Aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola.

Fundamentos

É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção.

O direito à educação constitui o fundamento maior destas Diretrizes

O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação de qualidade social, igualmente entendida como direito humano.

A educação de qualidade é, antes de tudo, relevante (promoção de atividades significativas), pertinente (atendimento às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses) e equitativa (tratamento de forma diferenciada, assegurando a todos a igualdade de direito à educação).

Princípios

Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos

que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias.

Objetivos

Desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Aquisição de conhecimentos e habilidades e formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo.

Fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Matrícula e carga horária

O Ensino Fundamental abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) anos aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (pré-escola).

A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas-relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

Currículo

Constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.

Base nacional comum e parte diversificada: complementaridade

O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada.

A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

Os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades.

Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da

cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Os conteúdos são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.

O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua materna, para populações indígenas;
- c) Língua estrangeira moderna;
- d) Arte;
- e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;

V – Ensino Religioso.

O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurada também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação.

A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança.

A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas no § 3º do art. 26 da LDB.

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual.

Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

Outras leis específicas que complementam a Lei nº 9.394/96 determinam que sejam ainda incluídos temas relativos à condição e aos direitos dos idosos (Lei nº 10.741/2003) e à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97).

A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada.

Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente.

Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira

moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar. Entre as línguas estrangeiras modernas, a língua espanhola poderá ser a opção, nos termos da Lei nº 11.161/2005.

Projeto político-pedagógico

O currículo exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais.

Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos de duração do Ensino Fundamental.

Gestão democrática e participativa como garantia do direito à educação

As escolas deverão formular o projeto político-pedagógico e elaborar o regimento escolar de acordo com a proposta do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por meio de processos participativos relacionados à gestão democrática.

O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino.

Será assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las, tendo como apoio um processo contínuo de avaliação das ações, a fim de garantir a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

O regimento escolar deve assegurar as condições institucionais adequadas para a execução do projeto político-pedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social, igualmente garantida a ampla participação da comunidade escolar na sua elaboração

O projeto político-pedagógico e o regimento escolar, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e

executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.

Na implementação de seu projeto político-pedagógico, as escolas se articularão com as instituições formadoras com vistas a assegurar a formação continuada de seus profissionais.

No projeto político-pedagógico do Ensino Fundamental e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, será considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura e construindo sua identidade pessoal e social.

Na implementação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se, pedagogicamente, no interior da própria instituição, e também externamente, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

Relevância dos conteúdos, integração e abordagens

Exemplos de possibilidades de integração do currículo: as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores; projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento; currículos em rede; propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal; e projetos de trabalho com diversas acepções.

Os projetos propostos pela escola, comunidade, redes e sistemas de ensino serão articulados ao desenvolvimento dos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, observadas as disposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 17) e nos termos do Parecer que dá base à presente Resolução.

Os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas.

Os sistemas de ensino e as escolas assegurarão adequadas condições de trabalho aos seus profissionais e o provimento de outros insumos, de acordo com os padrões mínimos de qualidade referidos no inciso IX do art. 4º da Lei nº 9.394/96 e em normas específicas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, com vistas à criação de um ambiente propício à aprendizagem.

Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, envidarão esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida.

O princípio da continuidade não deve ser traduzido como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, bem como o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

A organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural.

A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos, e a adequada formação do professor e demais profissionais da escola.

Articulações e continuidade da trajetória escolar

É imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica.

Na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, especial atenção será dada:

a) pelos sistemas de ensino, ao planejamento da oferta educativa dos alunos transferidos das redes municipais para as estaduais;

b) pelas escolas, à coordenação das demandas específicas feitas pelos diferentes professores aos alunos, a fim de que os estudantes possam melhor organizar as suas atividades diante das solicitações muito diversas que recebem.

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

a) a alfabetização e o letramento;

b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

c) a continuidade da aprendizagem.

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

Nas escolas que optarem por incluir língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular. Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma.

Avaliação: parte integrante do currículo

A avaliação dos alunos é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

a) assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica;

b) utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando;

c) fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

d) assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;

e) prover, obrigatoriamente, períodos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, como determina a LDB;

f) assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas;

g) possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade/série.

Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos.

A avaliação externa do rendimento dos alunos refere-se apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala.

Os sistemas, as redes de ensino e os projetos político-pedagógicos das escolas devem expressar com clareza o que é esperado dos alunos em relação à sua aprendizagem.

Os resultados de aprendizagem dos alunos devem ser aliados à avaliação das escolas e de seus professores, tendo em conta os parâmetros de referência dos insumos básicos necessários à educação de qualidade para todos nesta etapa da educação e respectivo Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi), consideradas inclusive as suas modalidades e as formas diferenciadas de atendimento como a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e as escolas de tempo integral.

A melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e da qualidade da educação obriga:

a) os sistemas de ensino a incrementarem os dispositivos da carreira e de condições de exercício e valorização do magistério e dos demais profissionais da educação e a oferecerem os recursos e apoios que demandam as escolas e seus profissionais para melhorar a sua atuação;

b) as escolas a uma apreciação mais ampla das oportunidades educativas por elas oferecidas aos educandos, reforçando a sua responsabilidade de propiciar renovadas oportunidades e incentivos aos que delas mais necessitem.

A educação em escola de tempo integral

Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores.

O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.

As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo projeto político-pedagógico.

Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral possua

infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que, esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola.

Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende, também, aos espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas.

A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

Educação Especial

O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento.

Os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

O atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes. Ele não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia

(conforme Decreto nº 6.571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contra turno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

Educação de Jovens e Adultos

Os sistemas de ensino assegurarão, gratuitamente, aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria, oportunidades educacionais adequadas às suas características, interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames, conforme estabelece o art. 37, § 1º, da LDB.

A Educação de Jovens e Adultos, voltada para a garantia de formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade, é pautada pela inclusão e pela qualidade social.

A idade mínima para o ingresso nos cursos de Educação de Jovens e Adultos e para a realização de exames de conclusão de EJA será de 15 (quinze) anos completos (Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010).

A oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, será presencial e a sua duração ficará a critério de cada sistema de ensino, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, tal como remete o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2010. Nos anos finais, ou seja, do 6º ano ao 9º ano, os cursos poderão ser presenciais ou a distância, devidamente credenciados, e terão 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração.

Tendo em conta as situações, os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos, o projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar viabilizarão um modelo pedagógico próprio para essa modalidade de ensino que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais.

A inserção de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, incluindo, além da avaliação do rendimento dos alunos, a aferição de

indicadores institucionais das redes públicas e privadas, concorrerá para a universalização e a melhoria da qualidade do processo educativo.

A implementação destas Diretrizes: compromisso solidário dos sistemas e redes de ensino

Tendo em vista a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas e às redes de ensino prover:

- a) os recursos necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas escolas e a distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;
- b) a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola em estreita articulação com as instituições responsáveis pela formação inicial, dispensando especiais esforços quanto à formação dos docentes das modalidades específicas do Ensino Fundamental e àqueles que trabalham nas escolas do campo, indígenas e quilombolas;
- c) a coordenação do processo de implementação do currículo, evitando a fragmentação dos projetos educativos no interior de uma mesma realidade educacional;
- d) o acompanhamento e a avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e escolas e o suprimento das necessidades detectadas.

O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio

Síntese elaborada pelo conselheiro José Fernandes de Lima

Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (Relator: José Fernandes de Lima)

Resolução CNE/CEB nº 2/2012

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, definidas pelo Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e pela Resolução CNE/CEB nº 2/2012, revisam o Parecer CNE/CEB nº 15/98 e a Resolução CNE/CEB nº 3/98 e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios quando da oferta de Ensino Médio. A citada revisão mostrou-se necessária em virtude das mudanças sofridas pela LDB e também para levar em consideração as novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais, construídas a partir de um grande debate nacional, partem do princípio de que a educação é um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Adotada com a devida qualidade social, a educação deve contribuir para a construção do projeto de nação.

Os objetivos da República Federativa do Brasil estão definidos no art. 3º da Constituição Federal, onde se lê:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Ainda de acordo com a Constituição Federal, a educação é um direito de todos e um dever do estado. De acordo com o art. 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ao afirmar que a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, a Constituição definiu que a educação deve ser integral. Em outras palavras, isso significa dizer que a Educação Básica obrigatória deve contemplar as diversas dimensões da formação humana: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

De modo semelhante, ao afirmar que a educação é um direito de todos, a Constituição Federal define que o Estado deve garantir o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos, independentemente de suas condições econômicas, sociais, de cor, raça, sexo ou idade.

Essa garantia implica na organização das escolas para que elas se tornem capazes de atender os estudantes na diversidade. Implica constituir um sistema nacional de educação, baseado no regime de colaboração, capaz de oferecer educação de qualidade.

Como afirmado no Parecer CNE/CEB nº 11/2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental), o conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem relação com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo.

Tendo em vista ser um objetivo fundamental da República Federativa do Brasil a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e a promoção do bem de todos sem preconceitos, o sistema nacional de educação, além de contribuir para o desenvolvimento econômico e social, deve contribuir para a diminuição das desigualdades sociais e regionais. Nesse sentido, a educação escolar de qualidade social deve ser identificada como aquela comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade.

Com o objetivo de orientar as atividades das escolas e dos sistemas educativos no sentido da garantia da oferta de uma educação de qualidade, as novas Diretrizes tratam da definição da identidade e das finalidades do Ensino Médio, analisam as características e as necessidades dos estudantes, discutem a organização curricular e tratam do papel que deve ser desempenhado pelos sistemas educativos e pelo Ministério da Educação.

Identidade e finalidades do Ensino Médio

A identidade do Ensino Médio se configura quando afirmamos que ele é a última etapa da Educação Básica e como tal é um direito de todos que deve ser garantido pelo Estado e incentivado pela sociedade. Nos moldes do art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/2012, o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2012 reforça essa identidade quando lista, no seu art. 5º, os princípios que devem nortear o Ensino Médio na sua oferta e organização:

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I – Formação integral do estudante.

II – Trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente.

III – Educação em Direitos Humanos como princípio nacional norteador.

IV – Sustentabilidade ambiental como meta universal.

V – Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

VI – Integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização.

VII – Reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes.

VIII – Integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência;

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

No mesmo diapasão, a Resolução traz no art. 4º as finalidades do Ensino Médio.

Art. 4º São finalidades do Ensino Médio:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

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

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

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Os sujeitos/estudantes do Ensino Médio

A decisão sobre a oferta e organização do Ensino Médio deve ser precedida de uma análise dos destinatários e sujeitos dessa etapa educacional que são, predominantemente, adolescentes e jovens.

Estas Diretrizes Curriculares concebem a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. Entender o jovem do Ensino Médio dessa forma significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares. Além disso, deve-se aceitar a existência de pontos em comum que permitam tratá-lo como uma categoria social.

Nesse sentido, sugere-se que, para viabilizar o atendimento a todos os estudantes do Ensino Médio, faz-se necessário discutir as características sócio-econômico-culturais dos jovens que o frequentam; entender as representações que a escola, seus professores e dirigentes fazem dos estudantes; saber quais sentidos e significados os jovens atribuem à experiência escolar; conhecer como os jovens interagem com a diversidade e em que medida a cultura escolar instituída se aproxima ou se distancia das expectativas dos jovens estudantes.

Além disso, é importante verificar se a experiência escolar oferecida guarda alguma relação com os interesses pessoais e os projetos de vida dos estudantes; identificar em que medida as atividades desenvolvidas na escola podem contribuir para que os estudantes elaborem seus projetos de futuro; e verificar se há aspectos que necessitam ser modificados no sentido de favorecer a permanência dos estudantes, com sucesso, na escola.

Esses temas devem pautar as discussões de professores e gestores ao decidir a organização dos estabelecimentos escolares. Essas discussões devem ser realizadas com particular atenção quando do atendimento aos estudantes do Ensino Médio noturno, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), estudantes indígenas, do campo, quilombolas e estudantes da Educação Especial.

O currículo do Ensino Médio

Nessas Diretrizes Curriculares Nacionais, o currículo é entendido como a seleção de conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e pertinentes em um dado contexto histórico, e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula. O currículo se expressa por meio de uma proposta pela qual se explicitam as intenções da formação e se concretiza por meio das práticas escolares realizadas com vistas a dar materialidade a essa proposta.

Os conhecimentos escolares são reconhecidos como aqueles produzidos pelos homens no processo histórico de produção de sua existência material e imaterial, valorizados e selecionados pela sociedade e pelas escolas que os organizam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, tornando-se elementos do desenvolvimento cognitivo do estudante, bem como de sua formação ética, estética e política.

No atendimento ao que estabelece a LDB, o currículo do Ensino Médio tem uma base comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. A base nacional comum e a parte diversificada constituem um todo

integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos. A articulação entre ambas possibilita a sintonia dos interesses mais amplos da formação básica do cidadão com a realidade local e dos estudantes, perpassando todo o currículo.

Em atendimento ao que determina a LDB, o currículo é organizado em quatro áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências naturais e ciências sociais.

Destaca-se que o currículo deve contemplar as quatro áreas de conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

A legislação nacional determina os componentes obrigatórios que constituem a base nacional comum e que devem ser tratados em uma ou mais áreas de conhecimento na composição do currículo. São eles:

a) o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;

b) o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo;

c) a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em lei;

d) o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

e) o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras;

f) a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso;

g) uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Formas de organização do Ensino Médio

As Diretrizes Curriculares Nacionais orientam e estimulam que, guardadas as cargas horárias definidas pela LDB, o Ensino Médio possa ser organizado nos diferentes formatos conforme a necessidade local. Pode ser organizado em séries anuais, períodos semestrais,

ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos. Além de seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, deve ser equilibrada sua distribuição ao longo do curso, para evitar fragmentação e congestionamento com número excessivo de componentes em cada tempo da organização escolar. A organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento. Formas diversificadas de itinerários podem ser organizadas, desde que garantida a simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e do seu meio. A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.

Direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais partem do princípio de que o Ensino Médio é um direito de todos e que o direito para ser efetivado deve ser explicitamente enunciado. Nesse sentido, as Diretrizes enunciam, no art. 12 da Resolução CNE/CEB nº 2/2012, o que deve ser garantido aos estudantes do Ensino Médio.

Artigo 12 O currículo do Ensino Médio deve garantir ações que promovam:

- a) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes;
- b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;
- c) a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Desse modo, os conteúdos, as metodologias e a avaliação devem ser organizados de maneira que, no final do Ensino Médio, o estudante demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem.

Para além das capacidades cognitivas listadas no art. 12, o Ensino Médio deve, em atendimento ao que determina o art. 32 da LDB, propiciar o desenvolvimento da capacidade de aprender e a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

O papel dos estabelecimentos escolares e dos sistemas de ensino.

Ainda na busca da garantia do direito dos estudantes, as Diretrizes apostam na capacidade e no compromisso dos estabelecimentos escolares e dos sistemas de ensino. Por isso, afirmam que cabe a cada unidade de ensino a elaboração do seu projeto político-pedagógico, com a proposição de alternativas para a formação integral e acesso aos conhecimentos e saberes necessários, definindo a partir de aprofundado processo de diagnóstico, análise e estabelecimento de prioridades, delimitação de formas de implementação e sistemática de seu acompanhamento e avaliação.

O projeto político-pedagógico, na sua concepção e implementação, deve considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade.

A instituição de ensino deve atualizar, periodicamente, seu projeto político-pedagógico e dar-lhe publicidade à comunidade escolar e às famílias.

Os sistemas de ensino, de acordo com a legislação e a normatização nacional e estadual, e na busca da melhor adequação possível às necessidades dos estudantes e do meio social, devem criar mecanismos que garantam liberdade, autonomia e responsabilidade às unidades escolares, fortalecendo sua capacidade de concepção, formulação e execução de suas propostas pedagógicas; fomentar alternativas de diversificação e flexibilização pelas unidades escolares, de formatos, componentes curriculares ou formas de estudo e atividades, estimulando a construção de itinerários formativos que atendam às características, interesses e necessidades dos estudantes e às demandas do meio social, privilegiando propostas com opções pelos estudantes.

Cabe, ainda, aos sistemas prover os recursos financeiros e materiais necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas unidades escolares; garantir professores com jornada de trabalho e formação adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares; acompanhamento e avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e unidades escolares.

O papel do Ministério da Educação.

Ao Ministério da Educação, como representante da União, cabe oferecer subsídios e apoio para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e a elaboração de proposta que explicita os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, que orientem e subsidiem os estabelecimentos escolares e os sistemas de ensino na busca da garantia de educação de qualidade. Cabe ainda ao MEC instituir uma política de formação de professores e organizar as avaliações externas em concordância com estas Diretrizes.

Conclusão

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio atualizam a discussão sobre o trabalho nessa etapa educacional e trazem as principais discussões realizadas nos diversos cantos do globo. Ao fazer isso, fornecem um caminho seguro para oferta de um Ensino Médio de qualidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais afirmam que o Ensino Médio deve ser único, deve proporcionar uma educação integral que contemple o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões da formação humana e que prepare simultaneamente para o aprofundamento dos estudos, para o exercício da cidadania e para o trabalho.

Recomendam que sejam consideradas as especificidades dos sujeitos estudantes do Ensino Médio, que constituem diversas juventudes e apostam na capacidade das escolas de organizarem seus projetos político-pedagógicos de forma flexível, capaz de atender às diversidades regionais e sociais.

Explicitam os temas que devem ser tratados e sugerem a adoção de uma abordagem interdisciplinar como forma de valorização da complexidade dos temas abordados.

Alertam para a necessidade de explicitação dos direitos de aprendizagem e discorrem sobre as tarefas que devem ser feitas pelos sistemas de ensino para garantir a oferta de um Ensino Médio com qualidade social.

Resta torcer para que estas Diretrizes, que foram construídas mediante um grande debate nacional com gestores, professores, estudantes, pais e formadores de opinião, cheguem às escolas e sejam incorporadas aos procedimentos das mesmas, na perspectiva da garantia de uma educação de qualidade para todos, nos moldes do preconizado pela Constituição Federal.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Síntese elaborada pelo conselheiro Francisco Aparecido Cordão

Parecer CNE/CEB nº 11/2012 (Relatores: Adeum Hilário Sauer, Francisco Aparecido Cordão, José Fernandes de Lima, Mozart Neves Ramos)

Resolução CNE/CEB nº 6/2012

Introdução

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), atendendo ao mandato constitucional do inciso XXIV do art. 22 da Constituição Federal. Essa Lei apresenta a Educação Profissional e Tecnológica entre os níveis e as modalidades de educação e ensino, situando-a na confluência de dois dos direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, consagrados no art. 227 da Constituição Federal como direito à profissionalização, a ser garantido com absoluta prioridade.

O capítulo da LDB sobre a Educação Profissional foi inicialmente regulamentado pelo Decreto nº 2.208/97. Na sequência, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), com base no Parecer CNE/CEB nº 16/99, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pela Resolução CNE/CEB nº 4/99.

Em 23 de julho de 2004, o Decreto nº 2.208/97 foi substituído pelo Decreto nº 5.154/2004, o qual trouxe de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a par das outras formas de organização e oferta dessa modalidade de Educação Profissional e Tecnológica. Em decorrência, a Câmara de Educação Básica atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004.

Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 3/2008, que teve como base o Parecer CNE/CEB nº 11/2008, dispôs sobre a instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, sendo que seu art. 3º determina que os cursos constantes desse Catálogo sejam organizados por eixos tecnológicos definidores de um projeto pedagógico que contemple as trajetórias dos itinerários formativos e estabeleça exigências profissionais que direcionem a

ação educativa das instituições e dos sistemas de ensino na oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

São significativas as alterações promovidas na LDB pela Lei nº 11.741/2008, incorporando os dispositivos essenciais do Decreto nº 5.154/2004, ao qual se sobrepôs, inserindo-os no marco regulatório da educação nacional. Essas alterações ocorreram no Título V da LDB. Foi inserida a Seção IV-A do Capítulo II, que trata da Educação Básica. Assim, além da Seção IV, que trata do Ensino Médio, foi acrescentada a Seção IV-A, que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com a inserção de quatro novos artigos: 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Foi acrescentado, ainda, o § 3º ao art. 37, já na Seção V, que trata da Educação de Jovens e Adultos. Finalmente, foi alterada a denominação do Capítulo III do Título V, para tratar da Educação Profissional e Tecnológica, bem como foi alterada a redação dos dispositivos legais constantes dos arts. 39 a 42 da LDB. Recentemente, o Decreto nº 5.154/2004 teve sua redação alterada pelo Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014, inclusive para ajustar-se aos termos da Lei nº 12.513/2011, que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Em 2010, a CEB concluiu longo e proveitoso debate, definindo Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Posteriormente, esta Câmara ainda aprovou a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, com base no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Finalmente, em 2012, aprovou a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, definindo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a qual é agora sinteticamente apresentada aos educadores brasileiros.

O mundo do trabalho como referência para a Educação Profissional: a história e as mudanças sociais

A evolução tecnológica e as lutas sociais têm modificado significativamente as relações no mundo do trabalho. Devido a essas tensões, atualmente, não se admite mais a existência de trabalhadores que desempenhem apenas tarefas mecânicas. O uso das tecnologias de comunicação e da informação tem transformado o trabalho em algo menos sólido. Espera-se que o mundo do trabalho avance na direção de relações trabalhistas mais justas. Isso implica numa maior participação dos trabalhadores nos destinos e nos processos

de trabalho. Para que isso aconteça é necessário que o trabalhador tenha conhecimento da tecnologia, da ciência e dos processos necessários em sua produção. A escola especializada ou voltada para a formação profissional deve atentar para essa necessidade.

A educação para o trabalho, por outro lado, não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como de um direito universal. O não entendimento dessa abrangência da Educação Profissional na ótica dos direitos universais à educação e ao trabalho, associando a Educação Profissional unicamente à formação de mão-de-obra, tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as chamadas elites condutoras e a maioria da população trabalhadora. Como a escravidão no Brasil, infelizmente, perdurou por mais de três séculos, esta trágica herança cultural reforçou no imaginário popular a distinção e dualidade no mundo do trabalho, a qual deixou marcas profundas de preconceitos em relação à categoria social de quem executa trabalho manual, como se este não fosse pleno de inteligência. Independentemente da boa qualidade do produto e da sua importância na cadeia produtiva, esses trabalhadores sempre foram relegados a uma condição social inferior. Essa herança colonial escravista tem influenciado bastante todas as relações sociais e visão da sociedade sobre a própria educação ou formação profissional. Nesse contexto, o próprio desenvolvimento intelectual proporcionado pela educação escolar acadêmica, nem sempre tem sido visto pelas chamadas elites condutoras do País como necessário para a maior parcela da população de trabalhadores, não reconhecendo vínculo necessário entre a educação escolar formal e o exercício profissional no mundo do trabalho.

Até o último quartil do século passado, a formação profissional no Brasil, praticamente limitava-se ao treinamento operacional para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semiqualeificados, adaptados aos respectivos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. Apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais em níveis de maior complexidade, em virtude da rígida separação entre as atividades de planejamento, supervisão e controle de qualidade e as de execução, no chamado chão de fábrica ou similar. Havia pouca margem de autonomia para o trabalhador manual, uma vez que o monopólio do conhecimento técnico-científico e organizacional cabia, quase sempre, apenas aos níveis gerenciais. Nesse ambiente, a baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica. Somente a partir da década de 80 foi que as novas formas de organização e de gestão do trabalho começaram a passar por modificações estruturais cada

vez mais aprofundadas e um novo cenário econômico e produtivo começou a ser desenhado no Brasil. Este foi o cenário da definição das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. A Câmara de Educação Básica definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica e o Conselho Pleno definiu Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia, pela Resolução CNE/CP nº 3/2002 e Parecer CNE/CP nº 29/2002.

Na virada do século, multiplicaram-se estudos referentes aos impactos das novas tecnologias no mundo do trabalho, os quais revelaram a exigência de profissionais cada vez mais polivalentes e capazes de interagir em situações novas e complexas, em constante processo de mutação. Como resposta a esse desafio, escolas e instituições de Educação Profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo a novas áreas profissionais, estruturando programações diversificadas e articuladas por eixos tecnológicos, elevando os níveis de qualidade da oferta dos programas educacionais voltados para o aprimoramento do processo de profissionalização dos trabalhadores. De um lado, os empregadores, públicos e privados, passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados, uma vez que equipamentos e instalações complexas estavam requerendo trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. Por outro lado, as próprias mudanças aceleradas no sistema produtivo passaram a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes, a partir da identificação de novos perfis profissionais e de novos saberes e competências profissionais exigidas.

Todo esse contexto relacionado ao exercício profissional das atividades técnicas de nível médio, associado a grandes mutações decorrentes de mudanças de ordem sociopolítica, as quais implicam na construção de uma nova sociedade que enfatiza a cidadania, superando assim as condicionantes econômicas impostas pelo mercado de trabalho, orienta para a adoção de uma nova concepção de Educação Profissional e Tecnológica.

Atualmente, não se concebe mais uma Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional fundamentada apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas. A Educação Profissional requer, para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do

processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, portanto, estão centradas exatamente nesse compromisso ético das instituições educacionais que se dedicam à Educação Profissional e Tecnológica em relação à constituição de saberes e competências profissionais, ofertando uma Educação Profissional mais ampla e politécnica, comprometida com o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em sua ação transformadora no mundo do trabalho. As mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente e de modo especial, da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas. O que é necessário, paralelamente, acompanhando de perto o que já vem sendo historicamente constituído como processo de luta dos trabalhadores, é reverter tais exigências do mercado de trabalho com melhor remuneração, que sejam suficientes para garantir condições de vida digna, mantendo os direitos já universalmente conquistados, em termos de trabalho decente e promotor do desenvolvimento sustentável.

Concepções, posturas e significações das Diretrizes

Nessa perspectiva, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio adotam uma concepção educacional que não a considera como a única variável de salvação messiânica da nação. A Educação Profissional e Tecnológica não é concebida como a porta estreita da empregabilidade, até mesmo porque nunca houve e nem haverá congruência direta entre um curso realizado e o respectivo emprego obtido ou trabalho garantido. É bastante evidente que a Educação Profissional e Tecnológica não é uma condição individual necessária para o ingresso e a permanência do trabalhador no mercado de trabalho. A manutenção das oportunidades de emprego não pode ser considerada como de responsabilidade única e exclusiva dos trabalhadores, como se houvesse uma relação causal direta entre a Educação Profissional e Tecnológica e o nível de empregabilidade do trabalhador certificado. O conjunto das Diretrizes Curriculares definidas pela Câmara de Educação Básica, de certa forma, desmistifica a pretensa correspondência

direta entre qualificação ou habilitação profissional e emprego ou oportunidades de trabalho. Esta relação linear e fictícia ainda é fortemente disseminada pela mídia brasileira e assumida por muitos políticos e governantes como o eixo central dos seus discursos políticos. Ela é, até mesmo, considerada de fundamental importância quando da definição das políticas públicas nas áreas da educação e do trabalho, contribuindo para uma explosão da oferta de cursos e programas de Educação Profissional desconectados da realidade desse mundo do trabalho em estado de permanente evolução, o qual está passando por profundas alterações estruturais e conjunturais, tanto no nível regional ou nacional, quanto internacional.

Tem sido assumido praticamente como consenso que, nas sociedades pós-industriais, na era da informação e da revolução da alta tecnologia, o deslocamento tecnológico impacta pesadamente em todas as áreas da produção. Resulta daí um significativo declínio da oferta de empregos, que acaba acarretando mudanças relevantes no mundo do trabalho, tais como contínuo deslocamento dos trabalhadores e precarização das relações de trabalho, com a adoção dos chamados serviços terceirizados. Diferentemente de períodos históricos anteriores, que podem ser caracterizados muito mais por inovações que substituíam o trabalho em alguns setores, mas que eram compensados em outros, no momento atual, a transformação tecnológica atinge praticamente todos os setores da produção, promovendo uma crise global na sociedade do trabalho. O emprego está deixando de ser o eixo seguro em torno do qual se fixam identidades e projetos de vida, reduzindo-se a importância do trabalho formal tradicional, embora este ainda mantenha especial relevância social.

Está ficando cada vez mais evidente que o que está mudando, efetivamente, é a própria natureza do trabalho. Está adquirindo importância cada vez mais essencial o conhecimento científico e a incorporação de saberes e competências profissionais em detrimento do emprego de massa, sem qualificação profissional e desempenho intelectual. O valor do conhecimento passa a assumir significativa centralidade nessa nova organização da sociedade pós-industrial, onde o mundo se apresenta como mais instável e carregado de incertezas. Antigos postos de trabalho e emprego, bem como direitos trabalhistas consagrados, podem acabar desaparecendo rapidamente, abrindo perspectivas para a definição de novas políticas públicas para o trabalho, inclusive no campo da Educação Profissional e Tecnológica. Essas novas políticas públicas devem contemplar oferta mais flexível de cursos e programas objetivamente destinados à profissionalização dos trabalhadores de acordo com itinerários formativos que lhes possibilitem contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de conhecimentos, valorizando seus saberes e competências profissionais já constituídas.

Nesse contexto, a educação para a vida, em sentido lato, poderá propiciar aos trabalhadores o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais que os habilitem efetivamente para analisar, questionar e entender os fatos do dia a dia com mais propriedade, dotando-os, também, de capacidade investigativa diante da vida, em sua forma mais criativa e crítica, tornando-os mais aptos para identificar necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos trabalhadores.

Visão integradora, em regime de colaboração

Para que a educação integrada e inclusiva possa se constituir em efetiva política pública educacional, entretanto, é necessário que esta assuma uma amplitude verdadeiramente nacional, a fim de que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro. Para que isso ocorra, é fundamental que as ações desencadeadas nesse domínio sejam orientadas por um regime de coordenação, colaboração e cooperação entre todas as esferas públicas, nos diferentes níveis de poder, como já se encontra previsto nas metas e estratégias definidas pelo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Uma política educacional dessa natureza requer sua articulação com outras políticas setoriais vinculadas a diversos Ministérios responsáveis pela definição e implementação de políticas públicas estruturantes da sociedade brasileira. Portanto, ao se pensar a Educação Profissional de forma integrada e inclusiva como política pública educacional, o Conselho Nacional de Educação procurou pensá-la também na perspectiva de sua contribuição para a consolidação, por exemplo, das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento de experiências curriculares e de implantação de polos de desenvolvimento da indústria e do comércio, entre outras, na necessária caracterização de um papel estratégico no marco do projeto de desenvolvimento socioeconômico sustentável, inclusivo e solidário do estado brasileiro.

A organização curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

O currículo de Educação Profissional e Tecnológica, obviamente valorizando o próprio projeto político-pedagógico da unidade educacional, nos termos dos arts. 12 e 13 da LDB,

deve considerar os saberes e as experiências incorporados pelo trabalhador, o qual já tem desenvolvido, de uma ou de outra forma, o seu próprio saber sobre a tecnologia e seu processo de produção, contemplando as demandas atuais de trabalhadores que estão retornando à escola em busca da Educação Profissional e Tecnológica.

Para tanto, o Plano Nacional de Educação considera essencial superar a tradicional e ultrapassada redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto meramente operacional, simplificado e linear, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social e cultural. Como elemento essencial da formação humana do cidadão, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação plena, que possibilite o aprimoramento da sua leitura do mundo, fornecendo-lhes ferramentas adequadas para aperfeiçoar a sua atuação como cidadão pleno de direitos e deveres. Por isso mesmo, é essencial considerar alguns pressupostos, tais como compreender que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o bem do próprio homem, mediada pelo trabalho.

O trabalho é uma importante mediação ontológica e histórica na produção de conhecimentos e saberes presentes em toda ação humana. Outro pressuposto é o de que a realidade concreta deve ser entendida como uma totalidade, que é síntese de múltiplas relações. A totalidade significa um conjunto estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de ocorrências pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem. Desses dois pressupostos decorre um princípio de ordem epistemológica da maior importância, que consiste em compreender o conhecimento como resultante de uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva. Para apreender e determinar essas relações é exigido um método que parta do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa, seja possível chegar às relações gerais, as quais são determinantes da realidade concreta vivenciada pelas pessoas.

Nessa perspectiva, o processo de conhecimento implica, após a análise, a elaboração da síntese que representa o concreto, agora como uma reprodução do pensamento, conduzido pelas determinações que o constituem. Assim, a formação humana se expressa com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação

omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico, associado ao modo de produção); a ciência e a tecnologia compreendidas como os conhecimentos produzidos pela humanidade e que possibilitam o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos, estéticos e políticos, é a orientadora das normas de conduta da sociedade.

Assim, quando se trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio articulada com o Ensino Médio, em quaisquer das suas formas de oferta, o que se quer dizer com essa concepção é que a formação geral do aluno deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa, em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, tais como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, seja na formação inicial ou qualificação profissional, seja na formação continuada de trabalhadores. A Educação Profissional Técnica ou Tecnológica, em quaisquer circunstâncias, deve sempre focar o trabalho como princípio educativo, objetivando superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa, objetivando a formação de trabalhadores capazes de atuar democraticamente como cidadãos, na posição de dirigentes ou de subordinados. Para tanto, como está definido no inciso IV do art. 35 da LDB, é preciso propiciar aos alunos a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”.

No trabalho pedagógico, é essencial que o método de estudo restabeleça as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido se revele gradativamente em suas peculiaridades próprias. É pressuposto essencial do chamado currículo integrado, a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura são, desta forma, entendidos como dimensões indissociáveis da formação humana, partindo-se do conceito de trabalho, simplesmente pelo fato de ser o mesmo compreendido como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e de objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho

é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos diferentes grupos sociais.

Desafios da sociedade do conhecimento e do trabalho: quem formar e como formar

A revolução industrial, o taylorismo e o fordismo, de um lado, e a automação e a microeletrônica, de outro lado, expressam momentos diferentes da história da tecnologia nos marcos da transformação da ciência em força produtiva, pelo trabalho humano. Definem, assim, duas características da relação entre ciência e tecnologia. Na primeira, tal relação se desenvolve basicamente com a produção industrial. Na segunda, esse desenvolvimento visa à satisfação de necessidades que a humanidade se coloca, o que nos leva a perceber que a tecnologia é, efetivamente, uma extensão das capacidades humanas. A partir do nascimento da ciência moderna, podemos definir a técnica e a tecnologia, portanto, como mediação entre o conhecimento científico, em termos de apreensão e desvelamento do real, e a produção, em termos de intervenção humana na realidade das coisas.

Entender cultura como o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do e pelo tecido social, como norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e como expressão da organização político-econômica desta sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social, significa entender cultura em seu sentido o mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma determinada população.

Nesse contexto, uma formação que seja realmente integrada, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos e tecnológicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem em normas de conduta de um grupo social, assim como sobre a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações e obras artísticas, evidenciando a unicidade entre as dimensões científicas, tecnológicas e culturais.

Desse modo, os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, proposto pelo MEC e aprovado pela Câmara de Educação Básica, pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e Resolução CNE/CEB nº 3/2008.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2008 caracteriza eixo tecnológico como sendo a “linha central de estruturação de um curso, definida por uma matriz tecnológica, que dá a direção para o seu projeto pedagógico e que perpassa transversalmente a organização curricular do curso, dando-lhe identidade e sustentáculo”. Em decorrência desta orientação, foram revogados os anexos da Resolução CNE/CEB nº 4/99, referentes à organização da oferta da Educação Profissional Técnica por áreas profissionais, sendo os mesmos substituídos pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, instituído pela Portaria Ministerial nº 870/2008. A organização curricular, consubstanciada no plano de curso e com base no princípio do pluralismo de concepções pedagógicas, é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional, nos termos destas Diretrizes e de seu projeto pedagógico. Os cursos, portanto, podem e devem ter seu currículo organizado com estrutura curricular que mantenha a necessária sinergia com a concepção pedagógica livremente adotada pela instituição, de acordo com o inciso III do art. 206 da Constituição Federal e do inciso III do art. 3º da LDB, bem como o prescrito nos arts. 12, 13, 14 e 15 da LDB. As orientações desse Parecer em relação ao planejamento, estruturação e organização dos cursos e currículos se restringem à indicação de critérios a serem contemplados, com base em princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tais como:

- a) relação orgânica com formação geral do Ensino Médio na preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- b) respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, na perspectiva do desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva;
- c) integração entre educação e trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular;
- d) indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- e) integração de conhecimentos gerais e profissionais, na perspectiva da articulação entre saberes específicos, tendo a pesquisa como eixo nucleador da prática pedagógica;
- f) trabalho e pesquisa, respectivamente, como princípios educativo e pedagógico;
- g) indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- h) interdisciplinaridade que supere a fragmentação de conhecimentos e a segmentação da organização curricular disciplinar;
- i) contextualização que assegure estratégias favoráveis à compreensão de significados e integrem a teoria à vivência da prática profissional;

j) articulação com o desenvolvimento socioeconômico e ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos produtivos locais;

k) reconhecimento das diversidades dos sujeitos, inclusive de suas realidades étnico-culturais, como as dos negros, quilombolas, povos indígenas e populações do campo;

l) reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, que estabelecem novos paradigmas;

m) autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade educacional;

n) flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais;

o) identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem competências profissionais, objetivando desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas socioeconômico-ambientais, configurando o técnico a ser formado;

p) atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados com base em ampla e confiável base de dados.

Nesse sentido, o currículo de quaisquer dos cursos da modalidade de Educação Profissional e Tecnológica deve ser construído a partir de dois eixos norteadores essenciais: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Estes dois princípios devem estar presentes em toda a Educação Básica e, de modo especial, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em todas as suas formas de oferta e de organização. Assim, os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes:

a) diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;

b) elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;

c) recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática;

d) domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências com autonomia intelectual;

e) instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e trabalho.

Para a concretização dessa diretriz central a ser adotada pelas instituições educacionais dedicadas ao desenvolvimento da profissionalização das pessoas, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 fixa a seguinte orientação quanto às etapas a serem observadas na organização curricular de seus cursos de Educação Profissional e Tecnológica e consequente elaboração dos planos de curso a serem submetidos à apreciação dos órgãos superiores competentes, em cada sistema de ensino:

a) aferição da consonância do curso com o projeto pedagógico da instituição de ensino;

b) definição do perfil profissional de conclusão do curso, a partir da identificação dos itinerários formativos e de profissionalização que possibilitem contínuo e articulado aproveitamento de estudos;

c) identificação das competências profissionais definidoras do perfil profissional de conclusão proposto para o curso;

d) organização curricular por componentes disciplinares, projetos, núcleos temáticos ou outros formatos, desde que recomendados pelo processo de ensino e aprendizagem;

e) definição de critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem;

f) identificação das reais condições técnicas, tecnológicas, físicas, financeiras e de pessoal habilitado para implantar o curso proposto;

g) elaboração do plano de curso a ser submetido à aprovação dos órgãos competentes do sistema de ensino;

h) inserção dos dados do plano de curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio aprovado pelo respectivo sistema de ensino no Cadastro do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), mantido pelo MEC, para fins de validade nacional dos certificados e diplomas emitidos;

i) avaliação da execução do respectivo plano de curso.

Fazer e pensar a prática

Os planos de curso, coerentes com os projetos pedagógicos institucionais, devem conter obrigatoriamente, no mínimo:

- a) identificação do curso;
- b) justificativa e objetivos;
- c) requisitos e formas de acesso;
- d) perfil profissional de conclusão;
- e) organização curricular;
- f) critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- g) critérios e procedimentos de avaliação;
- h) biblioteca, instalações e equipamentos;
- i) perfil do pessoal docente e técnico;
- j) certificados e diplomas.

O item referente à organização curricular deve explicitar os componentes curriculares de cada etapa, com a indicação da respectiva bibliografia básica e complementar; as indicações e a orientação metodológica; a prática profissional intrínseca ao currículo, desenvolvida nos ambientes de aprendizagem; e o estágio profissional supervisionado, em termos de prática profissional em situação real de trabalho, assumido como ato educativo da instituição educacional, quando previsto.

As instituições educacionais devem comprovar a existência das necessárias instalações e equipamentos na mesma instituição ou em instituição distinta, cedida por terceiros, com viabilidade de uso devidamente comprovada.

Para a autorização do curso, deve ser observado se o mesmo corresponde às aspirações e interesses dos cidadãos e às especificidades e demandas socioeconômico-ambientais, de modo a potencializar os processos produtivos e a inclusão social. Devem ser observadas, ainda, as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica e, no que couber, as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, bem como as Normas Complementares dos respectivos Sistemas de Ensino e as exigências de cada Instituição de ensino, nos termos de seu Projeto Pedagógico, conforme determina o art. 36-B da atual LDB.

Podem, também, ser implementados cursos e currículos experimentais não constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, desde que ajustados ao disposto

nestas Diretrizes e previamente aprovados pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino. Ao MEC, cabe organizar e divulgar Cadastro Nacional de Instituições de Ensino voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica, cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e Estudantes Matriculados e Certificados ou Diplomados, no âmbito do Sistema Nacional de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (SISTEC).

De acordo com a LDB, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio abrange tanto a habilitação profissional específica, quanto as qualificações profissionais iniciais ou intermediárias, organizadas de forma independente ou, preferencialmente, como etapas ou módulos de um determinado itinerário formativo do técnico de nível médio, bem como a complementar especialização profissional da habilitação profissional técnica de nível médio, presente no respectivo itinerário formativo.

A habilitação profissional refere-se à profissionalização do técnico de nível médio. Seu concluinte faz jus ao diploma de técnico de nível médio, desde que tenha cumprido todas as etapas previstas pelo plano de curso e haja concluído o Ensino Médio. Aquele que não concluir o Ensino Médio recebe tão somente certificado, correspondente à qualificação profissional técnica que tenha concluído, referente à etapa ou módulo que esteja previsto com terminalidade no curso. A habilitação profissional técnica de nível médio é sempre habilitação plena, uma vez que não existe mais aquela fictícia habilitação parcial, criada pelo Parecer CFE nº 45/72 unicamente para garantir a continuidade de estudos nos termos da revogada Lei nº 5.692/71. No regime da atual LDB, ou ela é plena ou não é habilitação profissional.

O quadro apresentado a seguir indica, de forma esquemática, a duração das diferentes formas de oferta das habilitações plenas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

Forma	Oferta	Horas
ARTICULADA	Integrada com o Ensino Médio regularmente oferecido, na idade própria, no mesmo estabelecimento de ensino.	Mínimo de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, para a escola e para o estudante, conforme a habilitação profissional ofertada.
INTEGRADA	Integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no mesmo estabelecimento de ensino.	Mínimos de 800, ou 1.000 ou 1.200 horas, conforme a habilitação profissional ofertada, acrescida de mais 1.200 horas destinadas à parte da formação geral, totalizando

		mínimos de 2.000, ou 2.200, ou 2.400 horas para a escola e para o estudante.
	Integrada com o Ensino Médio no âmbito do PROEJA (Decreto nº 5.840/2006).	Mínimos de 800, ou 1.000 ou 1.200 horas, conforme a habilitação profissional ofertada, acrescidas de mais 1.200 horas para a formação geral, devendo sempre totalizar 2.400 horas, para a escola e para o estudante.
ARTICULADA CONCOMITANTE	Concomitante com o Ensino Médio regular, na idade própria, em instituições de ensino distintas, mas com projeto pedagógico unificado, mediante convênio ou acordo de intercomplementaridade.	Mínimos de 3.000, ou 3.100 ou 3.200 horas, para as escolas e para o estudante, conforme habilitação profissional ofertada, similar à oferta na forma articulada integrada.
	Concomitante com o Ensino Médio regular, na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis.	Mínimos de 800, ou 1.000 ou 1.200 horas, conforme habilitação profissional ofertada, na instituição de Educação Profissional e Tecnológica, acrescida de mais 2.400 horas na unidade escolar de Ensino Médio, totalizando os mínimos de 3.200, ou 3.400 ou 3.600 horas para o estudante.
	Concomitante com o Ensino Médio na modalidade de EJA, na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas aproveitando-se as oportunidades educacionais	Mínimos de 800, ou 1.000 ou 1.200 horas, conforme habilitação profissional ofertada, na instituição de Educação Profissional e Tecnológica, acrescidas de mais 1.200 horas na unidade escolar de

	disponíveis.	Ensino Médio na modalidade de EJA, totalizando 2.000, 2.200 ou 2.400 horas para o estudante.
SUBSEQUENTE	Educação Profissional Técnica de Nível Médio ofertada após a conclusão do Ensino Médio regular ou na modalidade de EJA	Mínimos de 800, ou 1.000 ou 1.200 horas para o estudante, conforme habilitação profissional ofertada na Instituição de Educação Profissional e Tecnológica.
<p>O curso pode incluir atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária diária ou de cada tempo de organização curricular, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o necessário atendimento por parte de docentes e tutores.</p> <p>As cargas horárias destinadas a estágio profissional supervisionado, obrigatório ou não, em função da natureza dos cursos, ou a trabalho de conclusão de curso ou similar, ou, ainda, a avaliações finais, devem, como regra geral, ser adicionadas à carga horária total dos respectivos cursos.</p>		

Sinteticamente, estas são as Diretrizes Curriculares Nacionais que são tratadas mais extensamente no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e na Resolução CNE/CEB nº 6/2012, a qual contempla o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos

Síntese elaborada pelo conselheiro Antonio Ibañez Ruiz

Parecer CNE/CEB nº 6/2010 (Relatores: Adeum Hilário Sauer, Cesar Callegari, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Francisco Aparecido Cordão, Maria das Dores de Oliveira, Mozart Neves Ramos e Raimundo Moacir Mendes Feitosa)

Resolução CNE/CEB nº 3/2010

Introdução

São orientações que explicam como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), aprovadas pelo CNE em 2000, serão implementadas. Isto não significa ausência de normas para a aplicação das Diretrizes aprovadas naquele ano. Na realidade, as Diretrizes Operacionais de 2010 são uma revisão daquelas Diretrizes, mais especificamente em relação à duração da EJA para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, à idade mínima para o ingresso, certificação nos exames de EJA e EJA desenvolvida mediante Educação a Distância.

Além dessas revisões, foi feita a substituição do termo “supletivo” pelo termo de “EJA”.

As presentes Diretrizes Operacionais mantêm os princípios e os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2000, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

Duração de EJA para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração fica a critério dos sistemas de ensino. Já para os anos finais, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas. No caso do Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas.

A duração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada com o Ensino Médio, na EJA, é de 1.200 (mil e duzentas) horas destinadas à educação geral, mais a carga horária mínima para a respectiva habilitação profissional de Nível Médio, conforme Resolução CNE/CEB nº 4/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio.

De acordo com o Parecer CBE/CNE nº 2/2005, que trata do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem), a duração do curso é de 1.600 (mil e seiscentas) horas.

Idade mínima para o ingresso

Respeitada a prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, a idade mínima para inscrição nos cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental é de 15 anos completos.

Para a EJA do Ensino Médio, a idade mínima para inscrição e realização de exames de conclusão é de 18 anos completos.

É importante ressaltar que o art. 4º da LDB estabelece que é dever do Estado “a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

Certificação

O Título V da LDB, que trata dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, traz no seu art. 38 a competência dos sistemas de ensino quanto à certificação decorrente dos exames de EJA: “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.”

O art. 7º, § 2º, da Resolução CNE/CEB nº 3/2010, estabelece que caberá à União, como coordenadora do sistema nacional de educação:

I - a possibilidade de realização de exame federal como exercício, ainda que residual, dos estudantes do sistema federal (cf. artigo 211, § 1º, da Constituição Federal);

II - a competência para fazer e aplicar exames em outros Estados Nacionais (países), podendo delegar essa competência a alguma unidade da federação;

III - a possibilidade de realizar exame intragovernamental para certificação nacional em parceria com um ou mais sistemas, sob a forma de adesão e como consequência do regime de colaboração, devendo, nesse caso, garantir a exigência de uma base nacional comum.

IV - garantir, como função supletiva, a dimensão ética da certificação que deve obedecer aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência;

V - oferecer apoio técnico e financeiro aos Estados, ainda como função supletiva, para a oferta de exames de EJA;

VI - realizar avaliação das aprendizagens dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, integrada às avaliações já existentes para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, capaz de oferecer dados e informações para subsidiar o estabelecimento de políticas públicas nacionais compatíveis com a realidade, sem o objetivo de certificar o desempenho de estudantes.

Toda a certificação decorrente dessas competências possui validade nacional, garantindo padrão de qualidade.

Educação a Distância

A Educação a Distância, no caso de EJA, é aplicada aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

A idade mínima para o desenvolvimento da EJA com mediação da EAD será a mesma estabelecida para a EJA presencial, ou seja, 15 (quinze) anos completos para os anos finais do Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio.

Cabe à União, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, a padronização de normas e processos para a autorização, reconhecimento e renovação dos cursos a distância e de credenciamento das instituições, garantindo o padrão de qualidade.

Outras determinações mais específicas a respeito da oferta de cursos, credenciamento, aplicação de TICs, infraestrutura tecnológica e avaliação estão detalhadas no texto das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Formação de professores

Deve constar da política pública de formação de professores uma política específica para a formação inicial e continuada para os professores de EJA.

Um dos pontos de maior relevância das Diretrizes Operacionais é aquele que procura fazer a conexão da educação, especificamente a EJA, com o aumento de escolaridade dos trabalhadores, num modelo de desenvolvimento brasileiro que privilegie, também, a questão

social e não só a econômica. Assim, a Diretriz define: “A EJA e o ensino regular sequencial para os adolescentes com defasagem idade-série devem estar inseridos na concepção de escola unitária e politécnica, garantindo a integração dessas facetas educacionais em todo seu percurso educacional (...)”

A citação acima pode ser associada à modalidade da integração da Educação Profissional com o Ensino Fundamental e Ensino Médio, na EJA. É necessário dar atenção a essa modalidade, pois tem a ver com a inclusão de jovens, adolescentes e adultos no mundo do trabalho.

Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
Síntese elaborada pelo conselheiro Antônio Carlos Caruso Ronca
Parecer CNE/CP nº 8/2012 (Relatora: Rita Gomes do Nascimento)
Resolução CNE/CP nº 1/2012

Para Hitler e os nazistas, os homossexuais e judeus deviam ser exterminados...

Negros são 70% das vítimas de assassinatos no Brasil, reafirma o IPEA.

No Brasil, em 2014, quatro milhões de crianças estão fora da escola...

A noção de direitos humanos está baseada no conceito da dignidade humana. Trata-se de um processo em construção em que, diante das desigualdades da sociedade brasileira, busca-se afirmar o respeito à dignidade humana como valor fundamental da organização da sociedade.

Por se tratar de um processo em construção, em contraposição à realidade da desigualdade, a Educação em Direitos Humanos é essencial para o avanço da construção de um novo tecido social, ao mesmo tempo em que a educação é cada vez mais considerada como um dos direitos humanos.

Nessa luta pela concretização de uma nova ordem social, a Educação em Direitos Humanos tem um papel decisivo na medida em que ela auxilia no desvelamento de situações de graves ofensas à dignidade humana e, ao mesmo tempo, objetiva formar crianças, jovens e adultos com base no respeito e na promoção dos direitos de todas as pessoas.

Com o reconhecimento da educação como direito humano e com a definição das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, o Conselho Nacional de Educação pretende contribuir para a promoção de uma cultura de direitos humanos.

Os princípios e normas regulatórias que expressam uma cultura de direitos humanos estão presentes na legislação internacional e na brasileira. No caso brasileiro destaca-se a explicitação desse tema na Constituição Federal de 1988 e, especificamente sobre educação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

Contexto histórico dos direitos humanos e da Educação em Direitos Humanos.

Faz muito tempo que os mais diversos países procuram institucionalizar os direitos, seja por meio de legislação adequada, seja por meio da criação de organismos que possam defender os cidadãos no caso de qualquer atentado que queira usurpar o efetivo exercício de qualquer direito.

Nesse contexto, deve-se salientar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada em 1945 pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Apesar da inegável importância desse documento, que afirmou a universalidade dos direitos humanos a partir do reconhecimento da igualdade entre todos, identificou-se que nem todos os sujeitos humanos eram alcançados, pois em muitas sociedades foram sendo construídas desigualdades estruturantes que, na realidade, impediam que todos os indivíduos tivessem os seus direitos assegurados.

Dessa forma, nos últimos vinte anos, no Brasil e em diversas outras sociedades, iniciou-se um movimento de especificação dos sujeitos de direitos, a partir do desvelamento das questões de gênero, sexualidade, etnicidade, raça, deficiências, desigualdades de acessos aos bens materiais e imateriais e diversidades socioculturais e linguísticas presentes nas violações de direitos humanos.

Na agenda atual há um realce para o tema do preconceito, que no campo da educação é considerado como fator de exclusão escolar e social, uma vez que considerado essencial para a devida compreensão de inúmeras violências contra os direitos humanos.

Direitos humanos e Educação em Direitos Humanos no Brasil.

Com a volta da democracia, a partir de 1985, e com a Constituição Federal de 1988, surge no país um contexto social propício para a elaboração de novas propostas para a área de direitos humanos.

Entre os anos de 1996 e 2010 surgem três versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) em 1996, 2002 e 2010.

O PNDH-3 merece destaque, pois contém um eixo orientador destinado especificamente para a promoção e garantia da Educação e Cultura em Direitos Humanos.

Além das três versões do PNDH, a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República lança, a partir de 2003, com revisão em 2006, o Plano Nacional de

Educação em Direitos Humanos voltado para organizar ações em cinco áreas: Educação Básica, Educação Superior, educação não formal, mídia e formação de profissionais dos sistemas de segurança e justiça.

Considerando que muitos preconceitos e julgamentos pejorativos se formam desde muito cedo na estrutura cognitiva das crianças e adolescentes, o papel da escola se torna indispensável no sentido de propiciar a formação de uma consciência crítica que consiga perceber a realidade tal como ela é, desenvolva valores de respeito a todos os direitos do ser humano e se abra para práticas institucionais e pessoais coerentes com os direitos humanos.

Ao lado do desenvolvimento da consciência crítica, a Educação em Direitos Humanos deverá estar voltada, também, para a formação ética e política.

A formação ética se refere à preocupação de estabelecer comportamentos e atitudes que tenham por fundamento valores que respeitam a dignidade da pessoa como a liberdade, a igualdade, a justiça e a paz.

A formação política diz respeito à emancipação e transformação dos sujeitos de direitos. Uma das preocupações urgentes diz respeito aos indivíduos que vivem à margem da sociedade no sentido de propiciar condições para a sua organização e participação na sociedade civil.

Dessa forma, o PNDH 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 cultura dos direitos humanos em todos os aspectos da sociedade.
- c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em nível 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. (p. 499)

O papel e a importância da Educação em Direitos Humanos na construção de uma nova sociedade estão muito estabelecidos na legislação ordinária e também na legislação educacional específica.

O Parecer CNE/CP nº 8/2012, do qual apresentamos uma síntese, mostra de forma clara o conjunto de leis, pareceres, portarias e documentos orientadores que podem nortear o estabelecimento de uma política nacional para a área de direitos humanos.

Apesar dos avanços obtidos, principalmente nos últimos anos, é indispensável o reconhecimento de que ainda vivemos numa sociedade constituída por privilégios, desigualdades, discriminações, preconceitos e desrespeitos. Dessa forma, assume maior importância o papel de uma educação fundamentada na noção e na prática de respeito aos direitos humanos.

Princípios da Educação em Direitos Humanos

São os seguintes os princípios que devem orientar a prática da educação voltada para a efetivação de direitos humanos:

a) Dignidade humana: o ser humano tem valor só pelo fato de ser homem. É uma qualidade intrínseca ao ser humano.

b) Igualdade de direitos: todos os direitos devem ser estendidos a todos; são universais.

c) Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades: as diferenças não devem ser transformadas em desigualdades. Daí a necessidade do combate ao preconceito e discriminações.

d) Laicidade do Estado: a religião não influencia o Estado e o Estado não detém nenhum poder religioso.

e) Democracia na educação: a democracia na escola exige diálogo e participação de todos no processo educativo.

f) Transversalidade, vivência e globalidade: Educação em Direitos Humanos exige diálogo interdisciplinar, experiências e o envolvimento de todos na escola.

g) Sustentabilidade socioambiental: a dimensão política da educação se estende ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global.

Objetivos da Educação em Direitos Humanos.

O interesse social de longo prazo com a prática da Educação em Direitos Humanos diz respeito à construção de sociedades que valorizem e propiciem condições para a garantia da dignidade humana.

Nesse sentido, os seguintes objetivos devem ser realçados:

- a) Cada pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos.
- b) Sejam capazes de exercê-los e promovê-los.
- c) Reconhecem e respeitam os direitos dos outros.

As instituições educacionais como espaços privilegiados para a vivência e aprendizagem de direitos humanos.

As instituições educacionais recebem alunos com origens muito diversas, tanto no que diz respeito ao ambiente social e cultural que frequentaram, como também em relação a valores, história de vida e visão de mundo. Há uma multiplicidade de sujeitos provenientes de diferentes contextos culturais e sociais. Sendo assim, o ambiente escolar se constitui em locus privilegiado para a vivência e promoção dos direitos humanos.

O caráter de mediação da instituição escolar e dos professores possibilitará trocas de experiências para que os estudantes possam perceber semelhanças e diferenças e ao mesmo tempo apreender as múltiplas facetas da realidade, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento da consciência cidadã dos alunos.

A inclusão dos conteúdos referentes à Educação em Direitos Humanos nas propostas curriculares da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer de formas diferentes:

- a) Pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos direitos humanos e tratados de forma interdisciplinar.
- b) Como um conteúdo específico de uma determinada disciplina já existente.
- c) De maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

A Educação em Direitos Humanos nas instituições de Educação Básica.

Nas escolas de Educação Básica, a Educação em Direitos Humanos terá o cotidiano como referência central, no sentido de analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo.

O cotidiano de uma escola apresenta um grande número de situações que possibilitam desvelar preconceitos, rever atitudes e valores que estejam em desacordo com a perspectiva de respeito aos direitos humanos. As estratégias orientadas para essa finalidade têm como fundamento o desenvolvimento da prática da cidadania que procura consolidar os direitos já conquistados e a luta pela sua ampliação.

A formação de cidadãos implica em oferecer oportunidades para as crianças e jovens terem acesso ao conhecimento historicamente acumulado, mas principalmente em formar os indivíduos para serem atores sociais que respeitam a dignidade do outro ser humano e se comprometam na defesa dos interesses sociais.

Especial cuidado será devido à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, ao projeto político-pedagógico, aos materiais de ensino e ao modelo de gestão e avaliação da aprendizagem.

A Educação em Direitos Humanos nas instituições de Educação Superior.

Da mesma forma que na Educação Básica, as instituições de Educação Superior (IES) também participam do imperativo ético de formar profissionais comprometidos com a construção de uma ordem social que preserve e promova os direitos humanos, a paz e a democracia.

Além disso, cabe também às instituições que atuam na Educação Superior a produção de conhecimento que permita erradicar a pobreza e combater as desigualdades.

A Educação em Direitos Humanos deve estar presentes no ensino, na pesquisa e na extensão, tríplice finalidade da Educação Superior reconhecida em quase todos os países.

Os temas específicos da área de direitos humanos deverão fazer parte das propostas pedagógicas dos cursos como também das atividades extracurriculares. Esses temas deverão ser considerados na construção dos projetos político-pedagógicos (PPP), dos regimentos escolares e dos planos de desenvolvimentos institucionais (PDI). Especial atenção será dada à integração entre cultura e educação, principalmente para as atividades de teatro, música, pintura e literatura que são muito ricas para o desenvolvimento da cultura de direitos humanos.

A pesquisa na área de direitos humanos reveste-se da mais alta importância, visto que a produção científica produz conhecimentos imprescindíveis para a formulação de políticas públicas, que busquem a diminuição das desigualdades e o acesso a direitos fundamentais

como educação, saúde e habitação. Isso exigirá das agências de fomento o desenvolvimento de política de incentivo para o financiamento de pesquisas voltadas para a área de direitos humanos.

Desafios

Para que se possa garantir a efetivação de uma cultura de direitos humanos, alguns desafios serão enfrentados.

O primeiro diz respeito à formação inicial dos professores, que deverá contemplar formação rigorosa na área de direitos humanos. Da mesma forma, as atividades previstas para a formação continuada poderão ser um poderoso instrumento para a revisão das práticas desenvolvidas pela escola e contribuir decisivamente para a extinção de preconceitos e todas as formas de discriminação.

Outro desafio consiste na identificação e divulgação de experiências inovadoras de formação de profissionais para atuarem em Educação em Direitos Humanos e também de práticas bem sucedidas de lutas contra o preconceito e a segregação social.

A construção de uma sociedade que tenha como características fundamentais a equidade e a justiça social exige o enfrentamento da questão do respeito às diversidades.

A prática da participação democrática é exigência da Educação em Direitos Humanos e é fundamental que, tanto nas escolas de Educação Básica como nas instituições de Educação Superior, sejam criados espaços que possibilitem a participação dos diferentes atores que compõem o ambiente escolar.

Também no que diz respeito à construção do conhecimento é imprescindível considerar o protagonismo discente e docente.

Outro desafio diz respeito ao cuidado com a produção de materiais didáticos que terão como princípios orientadores o respeito à dignidade humana, ao meio ambiente e à diversidade cultural.

Cuidado especial merecerá a relação da mídia com a Educação em Direitos Humanos para que se garanta a livre expressão do pensamento com a exclusão de qualquer forma de censura, mas ao mesmo tempo em que se garanta a democratização do acesso às informações, a veracidade do que é divulgado e a reflexão sobre os conteúdos veiculados.