

Parecer nº 545/2015

Processo CEEed nº 253/27.00/14.3

Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Sistema Estadual de Ensino.

INTRODUÇÃO

Diante do atual quadro normativo estabelecido pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que contextualizam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e em face do Parecer CNE/CEB nº 7, de 07 de abril de 2010 e da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, faz-se necessário que este Conselho oriente o Sistema Estadual de Ensino para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Para tanto foi constituída em 2013, Comissão Especial com representação da Comissão Especial de Educação Infantil, da Comissão de Ensino Fundamental e da Comissão de Ensino Médio e Educação Superior do Conselho Estadual de Educação/CEEed, na qual registramos a participação da Conselheira Sonia Maria Nogueira Balzano, que muito contribuiu com a produção destas Diretrizes até o início do ano de 2014.

Inicialmente, cabe revisar conceitos e concepções que interpretam princípios, finalidades, objetivos e outros dispositivos da LDBEN, especialmente os que indicam mudanças mais profundas na educação para a garantia de direitos e consequente responsabilidade ao coletivo da escola em relação ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação do aluno, de acordo com as novas diretrizes curriculares nacionais.

As Diretrizes Nacionais estabelecidas na Lei e nas Normas necessitam ser contempladas no contexto educacional atual na expectativa de que as políticas de Estado venham a concorrer para mudar as condições de formação inicial de professores, de trabalho nas escolas, de valorização dos profissionais da educação, não só quanto à remuneração, mas também quanto à Formação Continuada, por meio de programas adequados às necessidades específicas de qualificação. Este Parecer visa situar as Diretrizes Nacionais num contexto o mais próximo possível da realidade das escolas do Sistema Estadual de Ensino, em menor tempo, **de modo a mudar o panorama educacional brasileiro** e em especial o do Rio Grande do Sul, ainda nesta década, à luz do novo Plano Nacional de Educação 2014/2024, aprovado pela Lei federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Por meio da releitura do texto legal, busca-se reinterpretá-lo à luz das novas Diretrizes Curriculares Nacionais visando a mudança da prática pedagógica na Organização Curricular proposta, entendendo que a escola, a partir da sua autonomia, alicerçada na participação dos segmentos da comunidade escolar, é capaz de compreendê-las, analisá-las e efetivá-las.

2 – A fonte das Diretrizes

A Constituição Federal no art. 205 preconiza o pleno desenvolvimento da pessoa afirmando a amplitude do processo educativo, inclusive no âmbito escolar.

Já nos primeiros artigos da LDBEN, que se destaca a seguir, ao disciplinar a educação escolar desenvolvida de forma institucional encontram-se as bases norteadoras da proposta de educação para o País, a partir das quais se estruturam as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN:

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

[...]

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

Estes dispositivos legais anunciam mudança na concepção do próprio currículo escolar que passa a ser visto como processo de desenvolvimento humano integral. O mesmo não deve corresponder a uma sequência de fatos isolados, descolados da realidade, mas vinculado ao mundo atual e aos territórios reais e virtuais do aluno. Assim, os saberes das disciplinas e áreas do conhecimento devem fazer sentido para os alunos, o que corresponde à ‘contextualização do conhecimento’, dando conta do percurso formativo em suas diferentes dimensões ética, estética, epistemológica que deve ser considerado pela educação escolar.

O parágrafo 2º ainda indica que o conteúdo escolar deve ser contextualizado à realidade histórica, social, cultural e laboral. Nesta perspectiva, o estudante deve ser considerado como sujeito do conhecimento e da própria formação e o professor assume a condição de planejador, orientador e mediador nos processos da construção do conhecimento, o que exige uma sólida formação inicial e continuada.

Não há organização pedagógica e/ou modelo curricular que possa servir de modo igual a todas as escolas, pois dependem do espaço social, da dinâmica institucional e das condições objetivas e subjetivas em que elas se inserem, para a realização do trabalho escolar. Por essa razão é que mesmo entendendo que se deva ter uma base nacional comum como referência, o currículo escolar só se concretizará no Projeto Político-Pedagógico. O Plano Nacional de Educação garante a definição de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista o desenvolvimento científico contemporâneo e a realidade do educando.

É nesse entendimento que se faz a leitura e a interpretação da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, a qual “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”, destacando, inicialmente, por fundamental para a melhoria da qualidade da educação, o objetivo das DCN (Art.2º) que visa a:

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

A mudança que se propõe depende do atendimento a essa premissa pelas instituições formadoras e por mantenedores e gestores de redes e de escolas, pois a formação inicial e continuada dos professores e demais trabalhadores da educação e a garantia das condições de trabalho escolar são decisivas para a construção de uma escola contemporânea e de qualidade para todos.

A expressão ‘sistemas educativos’, apresentada nas atuais DCN, amplia a da diretriz original, ‘sistemas de ensino’, referida no texto da Constituição e da LDBEN. É uma leitura nova que considera a função social da escola básica, não só o ensino, mas também o ‘educar’ acrescentando-se ainda o ‘cuidar’, função atribuída até então apenas à educação infantil.

A função social da escola, fundamentada na vivência de valores democráticos, pautada pelos princípios da participação e decisão coletiva traduz-se na garantia a todos e cada um do direito de aprender e se desenvolver com qualidade assegurando acesso, permanência e resultados efetivos como: construir o gosto pela leitura; desenvolver o pensamento lógico, a prática da pesquisa, a sensibilidade para as artes; aprender a expressar-se por meio de diferentes linguagens, a auto-organizar-se, situar-se no tempo histórico em que vive, a resolver situações de conflitos pelo diálogo, dentre outros, ou seja, educar para o desenvolvimento integral, pessoal e cidadão.

2.1 – Finalidades da educação escolar: formação humana integral

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

Em relação a este artigo da LDBEN e às Diretrizes Curriculares Nacionais cabe analisar as finalidades da educação do ponto de vista da educação escolar.

As Diretrizes compreendem que o objetivo maior da educação escolar está no compromisso com o pleno desenvolvimento do educando já referido na Constituição Federal e na LDBEN. Esta compreensão pressupõe o desenvolvimento integral do sujeito nos aspectos: moral, cognitivo, estético, ético e físico, dentre outros aspectos. O compromisso da escola com a formação humana integral traz responsabilidades abrangentes que se relacionam com a **‘educação integral’**. O caminho para a ‘escola de tempo integral’ será progressivo e articulado entre os diferentes entes federados e os sistemas de ensino.

A escola de hoje, na sua condição material e de recursos humanos, bem como na concepção pedagógica, necessita organizar-se para essa tarefa. A ‘escola de tempo integral’ é política que visa qualificar o processo educativo face à universalização do ensino, superando as desigualdades e afirmando as diversidades da sociedade brasileira. Trata-se de “[...] política propositiva para enfrentamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais.” (LECRERC, MOLL, 2012, p. 97)¹.

A LDBEN no § 2º do artigo 34 estabelece: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.” E no § 5º, artigo 87, Das Disposições Transitórias, da mesma Lei, que institui a Década da Educação, afirma a necessidade da conjugação de “todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.”

A escola de tempo integral em sentido restrito está relacionada à “organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar [...]”:

Em sentido amplo abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria ‘tempo escolar’ reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (LECLERC, Gesuina; MOLL, Jaqueline, 2012, p. 96)²

Segundo Moll, (2007, p. 11) a “educação integral pressupõe escola pública de qualidade e para tod@s em articulação com espaços/políticas/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública.” Esse debate só se justifica, segundo a autora, a partir das:

¹ MOLL, Jaqueline. Da crise da escola e do seu (re)encontro com a vida. In: QUIJANO, G. M. R. (Org.). **Jornada da Educação Popular pelo encontro da Escola com a Vida**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

² Idem. **A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública**. In: MOLL, Jaqueline, *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

[...] possibilidades, que estão sendo e que serão construídas, de reinvenção da prática educativa escolar no sentido de seu desenclausuramento, de seu reencontro com a vida, do desenrijecimento de seus tempos, da interlocução entre os campos do conhecimento em função da compreensão e da inserção qualificada no mundo. (Idem, p.13)

A educação integral tem como tema significativo a reinvenção da prática educativa escolar, por meio da reaproximação dos “tempos da vida aos tempos da escola” avançando na “qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de conhecimento e valores [...] espaço no qual cada alun@ possa conhecer as artes, as ciências, as matemáticas, a literatura [...]”. Portanto, nessa escola não há lugar para a “hiperescolarização”, ou melhor, não se trata de oferecer mais do mesmo, mas uma educação que precisa considerar “os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha [...]”. (MOLL, 2007, p. 15)

O Plano Nacional de Educação 2014/2024, na sua Meta 6 objetiva oferecer “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” e na Estratégia 6.1 “promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.” Já a Estratégia 6.4 avança na sua concretização estabelecendo o fomento da “[...] articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;”

Há que se ter clareza de que o processo de construção de conhecimentos e as vivências de diferentes experiências formativas encontram-se no seio do percurso curricular e o que está proposto pela LDBEN, pelas Diretrizes Curriculares e pelo PNE representa uma mudança na concepção de currículo. A discussão sobre ‘competências e habilidades’ necessita da participação das instituições formadoras de educação superior para superar o forte peso conteudista do currículo escolar, sem que isso signifique a sonegação de informações ao aluno, polarizações que ainda estão impedindo a escola de ter uma visão mais concreta e global do seu papel na formação de cidadãos conscientes e produtivos.

Assim, o processo educativo e a organização da escola devem favorecer o desenvolvimento de um currículo, em que o principal protagonista seja o estudante na sua construção como sujeito da história pessoal e coletiva e do próprio Projeto Político-Pedagógico.

2.2 – Princípios da educação escolar

Em relação ao artigo 3º da LDBEN, que apresenta os princípios em que ‘o ensino será ministrado’, selecionam-se alguns, diretamente vinculados à escola e às condições para uma educação de maior qualidade, em análise contextualizada das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais:

“I – igualdade de condições de acesso e permanência”

Diante da realidade social brasileira com desigualdade estrutural e a conseqüente diferença sócio-cultural-econômica o princípio da igualdade é fundamental como objetivo permanente da sociedade e do poder público e o papel da educação se destaca como meio possível para o enfrentamento destas desigualdades.

A responsabilidade do Brasil com a educação escolar, nos termos da Constituição Federal de 1988 – CF/88 e da LDBEN – Lei federal nº 9.394/1996, é garantir essa obrigatoriedade ao ensino fundamental, com duração de 9 anos, a todas as crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, como também, até 2016, estendê-la a todos os brasileiros na faixa etária dos 4 (quatro) aos

17 (dezessete) anos, incluindo, portanto, a educação infantil (pré-escola), o ensino médio e o direito inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria³.

Segundo documento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, interlocutora do Ministério da Educação/MEC junto ao Conselho Nacional de Educação/CNE houve ampliação das:

[...] áreas definidas pela Lei 9.394/1996 – LDB como modalidades e [o CNE] elaborou diretrizes nacionais a fim de que o princípio da diversidade se fizesse presente nos projetos políticos pedagógicos das escolas, nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais, com vistas ao desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos. (MEC/SECADI, 2013. p. 7)

É nesse contexto de afirmação do direito à educação, de ampliação dos anos de escolaridade e da entrada de novos sujeitos na escola que o Rio Grande do Sul precisa responder às condições de qualificação do processo educativo o que se evidenciará por meio da redução das taxas de abandono e evasão e do **aumento das taxas de aprovação com aprendizagens significativas**.

Atender ao princípio da igualdade de condições de acesso e permanência dos estudantes com aprendizagem e desenvolvimento em uma sociedade tão desigual como a brasileira, exige, dentre outros requisitos, a despadronização pedagógica. Para isso, é necessário que o projeto político-pedagógico atenda às diferenças entre os **alunos. A padronização do ensino sustentada no princípio da igualdade**, não considera as diferenças e desigualdades entre os estudantes, bem como as do próprio Sistema, conforme Boaventura de Souza Santos⁴:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Hoje, quando por direito todos os alunos têm acesso à escola, as suas diferenças, muitas oriundas das desigualdades em que vivem ficam expostas, exigindo um tratamento diferenciado que promova a equidade e que permita nova organização do tempo-espço escolar conforme a LDBEN:

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

Há que se destacar ainda o disposto na Resolução CNE/CEB nº 7/2010 que preconiza “[...] tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação”. O Projeto Político-Pedagógico da escola deve prever o atendimento aos estudantes, respeitada a sua diversidade, promovendo a inclusão de todos, no sentido de permitir uma experiência formativa que oportunize “biografar-se, existenciar-se e historicizar-se”, como nos ensina Paulo Freire.

³BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “Art. 32. “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: “(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) Constituição Federal, Art. 208 [...] “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;” (Redação dada pela EC nº 59/2009), estabelece: “Art. 6º, O disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União.”

⁴SANTOS. Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003: 56.

No artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 4/2010 a expressão “qualidade social da educação” apresenta-se como definição do ‘padrão de qualidade’ necessário para dar conta da diversidade e desigualdade dos estudantes. Tal padrão se traduz no “pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série”. Destaca-se a necessidade de desnaturalizar a repetência. A reprovação/repetência devem ser casos extremos no contexto escolar.

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, ao alterar artigos da Constituição Federal regulamenta o direito à educação pública de qualidade dos 04 aos 17 anos, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria. Assim, o direito à permanência dos estudantes no ensino fundamental e médio regular até 17 anos de idade fica assegurado e deve ser observado pelas instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino. Da mesma forma manifesta-se o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 quando trata “da obrigatoriedade da oferta de ensino até 17 anos e a proibição aos jovens de 15 a 17 anos de poderem se matricular na modalidade EJA.” No entanto, esta matéria ainda não foi regulamentada, quanto a este mérito em norma específica.

Esta escola deve ter como foco de seu planejamento e ação **o aluno em processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Para essa determinação, é necessário desenvolver **ações efetivas para a promoção da equidade entre os estudantes, dentre estas: respeito às diferenças socioeconômicas e culturais, completude da trajetória escolar com ampliação de jornada, garantia do direito de recuperação ao longo do processo educativo, respeito às diferentes matrizes étnicas, raciais, de orientação sexual e de gênero. Este respeito às diferenças não deve significar a consagração das desigualdades**.

O foco na aprendizagem exige também um projeto político-pedagógico que preveja as condições necessárias para alcançar a qualidade social da educação, como: ampliação do horário escolar na perspectiva da escola de tempo integral e reorganização dos tempos escolares, para superação da lógica existente da compartimentalização da hora/aula, ampliação da carga horária para atendimento a alunos com dificuldade e com tempos diferentes de aprendizagem, carga horária de planejamento coletivo para os docentes, apoio pedagógico permanente e formação continuada de professores, bem como qualificação dos profissionais não docentes que atuam na escola.

“VII – valorização do profissional da educação escolar”

Este princípio, anunciado no texto constitucional de 1988, consolida-se no entendimento de que a desvalorização do magistério é um processo, cuja superação depende de decisões políticas, definições orçamentárias dos diferentes entes federados. A valorização dos profissionais da educação é condição para a garantia de um padrão de qualidade da educação brasileira.

Várias políticas públicas, asseguradas em lei, foram estabelecidas com essa finalidade e em atendimento ao dispositivo constitucional (Art.206, V), que estabelece “a valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, **plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e de títulos [...]**”, em todas as etapas e modalidades da educação básica. [grifo nosso]

O art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução CNE/CEB nº 4/2010, estabelece requisitos para a qualidade social da educação, entre os quais prevê:

“VIII – a valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;”

Entre as ações de valorização destaca-se a importância da formação continuada, especialmente dos professores, uma vez que a sua atualização permanente é fundamental para a qualidade do ensino. Considerando também a função pedagógica das direções das escolas, a

formação de diretores em cursos específicos, bem como a qualificação para a gestão por meio da Formação Continuada é procedimento apontado como fundamental para uma gestão escolar mais qualificada.

Quando se pensa em padrão de qualidade no contexto atual, o auxílio da tecnologia no processo pedagógico não pode ser desconhecido da escola básica. A qualificação dos professores para o uso didático-pedagógico das novas mídias tecnológicas é um dos caminhos para aproximar estes meios dos estudantes, do seu modo de apropriação e de construção do conhecimento. A educação exige permanente atualização dos seus profissionais, considerando a velocidade com que hoje se dá o avanço da ciência e da tecnologia, bem como das mudanças na sociedade contemporânea.

Em determinadas áreas do conhecimento e disciplinas, especialmente no ensino médio e na educação infantil, a atuação de professores não titulados concorre para o comprometimento da qualidade do ensino. Essa situação tem se constituído demanda permanente de habilitação de professores já em exercício em programas de 1ª e 2ª licenciaturas oferecidos pelo MEC em regime de colaboração com Estados e Municípios. Destaca-se a importância da interlocução da escola com saberes não docentes, que não podem substituir professores, mas devem enriquecer o contexto formativo escolar.

A valorização do profissional da educação e as mudanças propostas na LDBEN exigem processo intensivo de formação continuada dos professores, como também mudanças profundas nos cursos de formação de novos docentes.

Com base na Lei federal nº 11.738/2008 e na Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que “Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira do Magistério da Educação Básica Pública [...]”, cabe salientar o que está posto nos incisos VII e VIII do Artigo 4º:

[...]

VII - jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos;

VIII - incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar.

Do mesmo modo, a Meta 6 do PNE refere a necessidade da atuação do professor em tempo integral para a escola de tempo integral.

Ainda no sentido da valorização dos profissionais do magistério, a Meta 17 do PNE-2014/2024 estabelece: “valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.” E na Estratégia 17.3 propugna a implementação:

[...] no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar.

Prever tempo remunerado para as atividades de planejamento, estudos e reuniões é valorizar a atividade docente que não pode esgotar-se no atendimento direto ao aluno, mas que compreende um processo permanente de estudo, programação, avaliação e produção de material didático planejado e desenvolvido na escola, sobretudo de modo coletivo.

O desenvolvimento do currículo exige tempo coletivo destinado às atividades de planejamento integrado, produção e avaliação. O trabalho, com qualidade, por áreas do

conhecimento nas diferentes etapas da educação exige condições efetivas na escola para o encontro sistemático dos professores das áreas e de cada campo de conhecimento.

A qualificação da educação exige prever que as ações pedagógicas desenvolvidas com os educandos, o planejamento da educação, a avaliação, bem como a relação com a comunidade escolar façam parte da carga horária de trabalho dos professores das escolas do Sistema Estadual de Ensino.

Também, deve-se considerar a necessidade de profissionais responsáveis pela Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional nas escolas, em número suficiente para atender ao quantitativo de professores e de alunos.

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

Esse princípio constitucional (CF/88, Art. 206, VI) define como obrigatória a gestão democrática do ensino, na forma da lei reconhecendo a representatividade dos segmentos da comunidade escolar. Como a gestão democrática, entre outras questões, pressupõe a participação da família no processo educacional dos filhos, é importante que a escola privada promova a participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico, no acompanhamento conjunto do processo escolar e do desempenho escolar dos educandos. É função social da escola promover a integração escola-família para a discussão de temas de interesse mútuo, relativos aos processos formativos de crianças, jovens e adultos no contexto da sociedade atual.

Na escola pública, a gestão democrática tem sido interpretada pelos Sistemas de Ensino por meio de legislação própria. A LDBEN estabelece (Art.14) dois mecanismos de participação: o primeiro que prevê a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e o segundo que estabelece a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

A legislação estadual do Rio Grande do Sul e de alguns municípios tem estendido o princípio da gestão democrática à participação da comunidade escolar (professores, alunos, pais e/ou responsáveis e outros profissionais da educação) também na escolha da equipe diretiva da escola.

A gestão democrática da escola pública prevê a existência de conselhos escolares e **conselhos de classe participativos**, constituídos de representantes da comunidade escolar, assim considerados os pais e/ou responsáveis, **os alunos**, os profissionais da educação, **docentes** e não docentes, bem como instituições de natureza civil formadas por grêmios estudantis, agremiações de professores e associações de pais e/ou responsáveis. Esses conselhos em geral têm função deliberativa e consultiva, cabendo-lhes no âmbito da escola participar da elaboração, aprovação e acompanhamento da execução do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar.

O princípio pedagógico da democracia se expressa na vivência em espaços de discussão das práticas educativas, da tomada de decisão compartilhada e coletiva, nas diferentes instâncias da escola como **Conselho Escolar e Conselhos de Classe**, em que pese a natureza e funcionamento distintos de ambos previsto no regimento escolar, com vistas a participação e a responsabilização de todos os segmentos da comunidade escolar e um maior envolvimento de alunos, professores e pais e/ou responsáveis nas atividades educativas. Outro caminho para vivências participativas e tomada de decisões democráticas no âmbito da escola é a existência e funcionamento de instituições de natureza civil como grêmios estudantis, agremiações de professores e associações de pais e/ou responsáveis que devem ser constantemente estimulados. Essas vivências democráticas presentes na escola, espaço da esfera pública com o qual o estudante toma contato, oportunizam o direito à voz, o sentimento de pertencimento e a promoção da autonomia.

No Estado do Rio Grande do Sul, a Lei de Gestão Democrática do Ensino Público determina que o **Conselho Escolar** é órgão máximo de decisão da escola com competência **consultiva, deliberativa, fiscalizadora e executora** nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras, cabendo aos seus membros, em nível de escola participar da elaboração e aprovação do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar. A vivência democrática é conteúdo da escola.

Esses espaços de discussão e de compartilhamento de decisões são fundamentais para a formação de cidadãos democráticos. Os mecanismos de participação gestados no interior da escola são constituintes dos processos democráticos experienciados na vida escolar e têm a função de formar sujeitos críticos e participativos para atuar de forma construtiva na sociedade em que vivem.

Especificamente nos processos de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes Vitor Paro (s/d)⁵ aponta que o **Conselho de Classe** tem importante papel na avaliação dos alunos, considerando determinante a participação **dos pais na sua composição** contribuindo para a evolução do processo educativo e da aprendizagem, assumindo as responsabilidades que lhes competem. “Todos devem estar comprometidos com a qualidade educacional, como responsáveis por resultados, fracassos e recursos de aprendizagem.” (LORENZONI *et al*, s/d)⁶ Embora reconheça que esta prática é muito rara, o autor destaca:

[...] o desenvolvimento de uma concepção segundo a qual os usuários têm o direito de se familiarizarem com o modo de agir pedagógico da escola [...], ao mesmo tempo em que contribuem com o aprimoramento da prática pedagógica expondo suas expectativas e seus interesses na aprendizagem dos filhos.

Outra dimensão importante da gestão democrática é a ampliação dos espaços de decisões por meio do acompanhamento das reuniões de Conselho Escolar/CE por representações da comunidade do entorno da escola. Este caso deverá constar no Regimento Interno do CE.

Caberá às escolas públicas e privadas constantemente buscar o aprofundamento dos processos democráticos em seu trabalho pedagógico e sua organização administrativa, respeitados os princípios constitucionais.

A valorização dos saberes da comunidade escolar e suas representações é responsabilidade cidadã. É dever da escola não só promover a participação da comunidade escolar na elaboração e aprovação do Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar, como também manter estes documentos disponíveis à consulta.

Destacam-se alguns incisos do art. 55 das Diretrizes Curriculares Nacionais/DCN, que apontam para uma mudança significativa na prática escolar, com foco na dimensão pedagógica da gestão, e se traduz em convivência que oferece ambiente favorável ao desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem e da formação de cidadãos éticos e responsáveis:

[...]

II - a superação dos processos e procedimentos burocráticos, assumindo com pertinência e relevância: os planos pedagógicos, os objetivos institucionais e educacionais, e as atividades de avaliação contínua;

III - a prática em que os sujeitos constitutivos da comunidade educacional discutam a própria práxis pedagógica impregnando-a de entusiasmo e de compromisso com a sua própria comunidade, valorizando-a, situando-a no contexto das relações sociais e buscando soluções conjuntas;

⁵ PARO, Vitor Henrique. Texto sem data.; Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação.

⁶ CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO: UMA EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA Rosilâne de Lourenço Lorenzoni; Terezinha Leiza Rempel; Elisane Scapin Cargini; Jozé Medianira dos S. A. Toniolo.

IV - a construção de relações interpessoais solidárias, geridas de tal modo que os professores se sintam estimulados a conhecer melhor os seus pares (colegas de trabalho, estudantes, famílias), a expor as suas ideias, a traduzir as suas dificuldades e expectativas pessoais e profissionais;

V - a instauração de relações entre os estudantes, proporcionando-lhes espaços de convivência e situações de aprendizagem, por meio dos quais aprendam a se compreender e se organizar em equipes de estudos e de práticas esportivas, artísticas e políticas;

VI - a presença articuladora e mobilizadora do gestor no cotidiano da escola e nos espaços com os quais a escola interage, em busca da qualidade social das aprendizagens que lhe caiba desenvolver, com transparência e responsabilidade.

“IX – garantia de padrão de qualidade”

O princípio que sustenta uma educação de qualidade é o mesmo que estabelece o direito de todos à educação. A Constituição Federal em seu art. 206, VII, faz menção expressa à importância da qualidade da educação, tratando-a como um princípio basilar do ensino, ou seja, garante o direito à educação com “padrão de qualidade para todos”.

Embora, a educação seja também responsabilidade da família e da sociedade, é o Estado que tem o dever de garantir o direito de todos à educação com qualidade. E, no Brasil, apesar da legislação estabelecer as condições para que a qualidade seja garantida, na prática não se tem conseguido cumprir com esse dever constitucional.

A falta de qualidade é fator gerador de exclusão, identificada nos índices de reprovação, abandono e evasão escolar. Esse tema da qualidade é recorrente na literatura educacional.

Na década de 90, o Brasil avançou significativamente, segundo dados do Censo Escolar, em relação ao acesso e à permanência, especialmente de estudantes de ensino fundamental. Da elevação das taxas de atendimento, não só de alunos na idade adequada, mas também em relação à educação de jovens e adultos, decorreu maior relevância à qualidade.

Em que pese a complexidade em identificar as condições e elementos constituintes da qualidade no cenário da educação, destacam-se como significativas a organização e a gestão da escola, as condições de trabalho dos professores, a dinâmica curricular que atenda à diversidade, os diferentes tempos para a aprendizagem, a ampliação da jornada escolar, a qualidade e efetividade da formação inicial e continuada dos docentes, a existência de apoio pedagógico à docência por profissionais qualificados, dentre outras.

E quando se trata de qualidade da educação escolar é importante destacar o que Daiane Ravitch⁷ apresenta:

1º Forte currículo, professores experientes, ensino efetivo, estudantes motivados, recursos adequados, comunidade que valoriza a educação.

2º A maneira mais durável de melhorar as escolas é melhorar o currículo e a instrução e melhorar as condições nas quais os professores e as crianças aprendem.

Mesmo para os especialistas na área, definir qualidade de ensino tem sido uma questão muito complexa. De modo geral, as taxas de aprovação e reprovação ao final do ano escolar constituem-se indicadores do resultado da aprendizagem dos alunos. Assim, para a sociedade esses resultados informam sobre o ensino e a aprendizagem desenvolvidos em determinada escola. Porém, dada a autonomia das instituições de educação, especialmente quanto à elaboração de seus Projetos Político-Pedagógicos, esses resultados não são comparáveis entre escolas, mesmo quando pertencentes a mesma rede.

⁷ RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

Os resultados finais das escolas devem ser contextualizados em relação a fatores que interferem na aprendizagem, tais como a origem sócio-econômico-cultural dos alunos, as condições físicas e de equipamentos das escolas, a formação/habilitação dos professores, como também a participação da comunidade escolar.

Hoje, pode-se dizer que o Brasil avançou em relação ao financiamento com a criação de fundos como o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental/FUNDEF, que promoveu a universalização do ensino fundamental (1996-2006) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação/FUNDEB (2007), abrangendo a educação básica e suas modalidades, avançou em termos de atendimento, especialmente em relação à educação infantil e ao ensino médio.

Ainda tratando de padrões de qualidade da educação, destaca-se a necessidade de associar as condições efetivas de trabalho ao financiamento. Neste sentido, faz-se referência aos estudos desenvolvidos pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação sobre o 'Custo Aluno Qualidade inicial – CAQi' referência assumida pelo Conselho Nacional de Educação para a construção da matriz de padrões mínimos de qualidade da Educação Básica Pública no Brasil.

A Meta 20 do Plano Nacional de Educação/PNE 2014/2024⁸ que visa à ampliação dos recursos públicos a serem aplicados em educação afirma, nas suas estratégias, o Custo Aluno Qualidade inicial – CAQi como referência, prevendo avanço para um patamar superior que é o Custo Aluno Qualidade-CAQ, conforme segue:

20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial – CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ;

[...]

20.8) o CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação - MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação - FNE, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal;

O padrão mínimo de insumos, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (art. 10, § 2º) deve corresponder “a uma educação integral dotada de qualidade social”, que atenda às seguintes condições:

I – creches e escolas que possuam condições de infraestrutura e adequados equipamentos;

II – professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas em tempo integral em uma mesma escola;

III – definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes;

IV – pessoal de apoio técnico e administrativo que responda às exigências do que se estabelece no projeto político-pedagógico.

A ampliação da jornada escolar na perspectiva da escola de tempo integral na educação básica é meta nacional, e uma das ações para a qualificação da educação, com forte impacto no custo aluno. É uma meta ambiciosa, considerando que os mínimos legais de 800 horas letivas anuais distribuídas em 200 dias de efetivo trabalho escolar, excluídos os exames, ainda é a duração da jornada desenvolvida na maioria das escolas públicas brasileiras.

⁸ BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Em relação à carga horária, a LDBEN estabelece:

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

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

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010⁹, em seu artigo 12, dispõe como competência dos sistemas, definir os programas de tempo parcial diurno e noturno, bem como de tempo integral, assim considerado aquele com jornada mínima de 7 horas/dia.

A jornada de tempo integral poderá ocorrer na escola, quando essa oferecer espaços educativos e condições suficientes para o desenvolvimento de currículo que contemplem atividades diversificadas sob sua responsabilidade ou em diferentes locais, observados os turnos de funcionamento e as condições efetivas de acesso ao aluno. Parcerias poderão ser firmadas para esse atendimento, observando o Projeto Político-Pedagógico e legislação específica.

Destaque há que ser feito para a importância da intersetorialidade, enquanto “relação entre os campos de políticas públicas”, e sua incidência na relação escola/comunidade, cuja compreensão do projeto educativo das novas gerações está radicado “em um sólido compromisso entre distintos atores” que povoam o território onde se situa a escola. (LECLERC, MOLL, 2012, p. 101)

Segundo a diretriz nacional (Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 12, § 2º), que encontra eco no PNE, “A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados.” Portanto, tais atividades e estudos devem integrar o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar, sendo desenvolvidos em no mínimo 1.400 horas, exigida a frequência mínima de 75%.

A educação em escola de tempo integral exige planejamento com qualidade que favoreça o desenvolvimento integral do educando, de acordo com a sua idade. A permanência do aluno na escola por mais tempo significa a realização de atividades diversificadas e interessantes.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola de Tempo Integral:

[...] deve superar a fragmentação, a descontextualização dos conteúdos, a gestão antidemocrática e, na sua contramão, estreitar as relações entre escola e comunidade é o caminho para a proposição de novas diretrizes e novas lógicas ampliadoras de tempos, espaços educativos e mobilização comunitária. A oferta de atividades diferenciadas no turno oposto às aulas apresenta limites para a efetivação do projeto político-pedagógico, por isso, requer a superação do dualismo turno e contraturno. (LECLERC, MOLL, 2012, p. 108)

Nos cursos noturnos comuns o calendário e a jornada escolar devem atender interesses e possibilidades dos estudantes que os frequentam. Além disso, a metodologia de trabalho deve ser adequada à idade, maturidade e experiências, para que esse aluno seja motivado a permanecer e a aprender.

Considerando as especificidades acima, os cursos noturnos comuns, a critério da mantenedora e garantidas, na forma da Lei, as 800 horas letivas anuais, poderão adotar calendários escolares, para além dos 200 dias desenvolvidos, independentemente do início e término do ano civil.

“X – valorização da experiência extraescolar”

⁹ BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, publicada no D.O.U., de 14 de julho de 2010.

Esse princípio sustenta, no texto legal, dispositivos que na LDBEN reconhecem trajetórias de saberes realizados, principalmente no que estabelece o inciso II, alínea c, do Artigo 24:

[...]

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

[...]

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

Dispositivos legais como este dão maior responsabilidade à Escola, pois é dela a competência de avaliar candidatos à matrícula que não comprovem escolaridade anterior em qualquer etapa da educação básica, excetuando o curso normal e o curso técnico integrado, concomitante e subsequente ao ensino médio, que exigem a conclusão do ensino fundamental. A idade do candidato e conhecimentos adquiridos ao longo da vida são referências para a escola decidir sobre “o que avaliar”, com base no seu Regimento, Planos de Estudos e Projeto Político-Pedagógico.

Entre outros dispositivos da LDBEN que respondem a esse princípio está o artigo 41 que prevê: “O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.”

A demonstração de competências ou capacidades na avaliação escolar passa a ser considerada tão importante quanto Certificados e Diplomas, suprimindo essa ausência em casos de aprendizagem e experiências adquiridas na vida e no trabalho, o que converge para o art. 1º da LDBEN, já citado.

Além disso, cabe destacar que tal princípio estende-se ao conjunto da educação básica, isto é, não impõe barreiras entre as suas etapas. O que significa a possibilidade de, diante dos resultados da avaliação pela escola, o candidato ser classificado, por exemplo, para o ensino médio, respeitada a faixa etária própria para frequência no ensino fundamental, mesmo sem a conclusão desta etapa, não deixando de reafirmar a importância do caráter obrigatório imprescindível no ensino fundamental.

Para atender esse dispositivo da LDBEN, é necessário rever os objetivos e finalidades da educação básica nas etapas fundamental e médio, que possam identificar o nível de desenvolvimento e maturidade do candidato. Assim, vejamos:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, **terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:**

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

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

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

Os candidatos sem escolaridade comprovada devem ser avaliados quanto ao nível de leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático, capacidade de compreensão de textos, esquemas, representações e de elaboração de sínteses de conteúdos que tenham relação com os conhecimentos específicos das séries/níveis em que a idade do candidato e demais elementos informados sejam indicativos para a classificação, de modo a localizá-lo na série/ano ou outra forma de organização curricular adotada pela escola, conforme o artigo 23 da LDBEN.

“XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”

Este princípio reconhece que o processo educacional ocorre em todas as interações sociais, não sendo, portanto, exclusividade da escola, conforme LDBEN “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” As relações interpessoais na família, no trabalho e na sociedade são consideradas como relações que envolvem processos de aprendizagem. A diferença é que na escola esses processos são sistematizados porque dimensionados na estrutura e nível dos cursos e de acordo com os objetivos estabelecidos pela escola.

Este princípio está vinculado ao anterior, de “valorização da experiência extraescolar”, pois a escola deve não só relacionar o conhecimento com o contexto e a realidade social, mas também valorizar o conhecimento adquirido fora dela, em outros espaços de aprendizagem, incluindo o trabalho, a família e notadamente hoje, o acesso à tecnologia da informação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais em relação a este princípio, assim se expressam nos parágrafos 1º e 2º, do artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010:

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais.

§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

Uma proposta curricular se concretiza a partir da sua inserção nos planos de trabalho elaborados pelo conjunto de professores da escola. Assim, tais experiências escolares devem corresponder a situações de aprendizagem, em que o conhecimento é desenvolvido no contexto social em que vivem os alunos, relacionando-se à cultura local e a aprendizagens anteriores, ou seja, ao mundo real.

3 – Educação Básica: o desafio da organização e desenvolvimento do currículo na escola para todos

As inúmeras alterações da LDBEN referentes ao currículo da educação básica têm demandado aos órgãos normativos dos sistemas a revisão e a adequação sistemáticas de suas normas complementares. Ao tratar das novas Diretrizes Curriculares Nacionais faz-se necessário uma leitura contextualizada da Lei, com destaque aos aspectos normativos que agregam ações de qualificação do currículo da educação básica, sem desconhecer a cultura universal reconhecida como patrimônio da humanidade.

Considerando o processo educativo, as normas deste Conselho visam promover a implementação de ações previstas na gestão e na prática escolar, consolidar e valorizar avanços obtidos no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, desde a promulgação da LDBEN e orientar as mudanças no contexto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

O dilema que o Brasil enfrenta desde a Constituição de 1988 – a partir do direito de todos a uma educação de qualidade, não é muito diferente na essência do que ocorreu em momentos de crise na educação de outros países. Trata-se da educação como direito de todos, o que significa atender a diversidade sociocultural e econômica profunda que representa o conjunto da população brasileira.

Considerando que a escola se situa hoje num mundo em profundas mudanças e que a acessam populações bastante diversificadas, a escola deverá reinventar-se como instituição na

busca de respostas aos novos desafios. Segundo Rui Trindade (2013)¹⁰, “Para construir a educação básica inclusiva” deve-se:

Superar a **visão pedagógica meritocrática** da Educação Básica, entendida como um momento da escolaridade que serve quer para alfabetizar as massas, quer para promover a seleção das elites. Superar a **visão pedagógica assistencialista** da Educação Básica que, em nome da valorização das escolas como espaços de reabilitação social, acaba por contribuir para a sua desvalorização como espaços de afirmação e desenvolvimento cultural. [grifos nossos]

Além disso, há que se considerar a formação inicial e continuada dos professores para promover mudanças, o que deve envolver além dos sujeitos da escola, as instituições formadoras de educação superior e os gestores responsáveis pelas decisões educacionais e pelo investimento. Há necessidade de pensar a educação de modo mais sistêmico e articulado.

3.1 – Concepção, organização, composição, estrutura e desenvolvimento da Educação Básica.

A LDBEN fixa regras comuns a serem cumpridas por todas as escolas de educação básica na educação infantil, no ensino fundamental e médio, independentemente da organização curricular que adotem. Entre essas regras, plenamente acolhidas nas novas diretrizes, algumas ainda apresentam dificuldades de implementação pela escola, o que se identifica em consultas recebidas neste Conselho. Por essa razão, serão tratadas neste documento com a finalidade de dirimir possíveis dúvidas e contribuir para a sua efetivação no Sistema de Ensino do Rio Grande do Sul.

No Parecer CNE/CEB nº 7/2010¹¹ buscam-se os elementos que fundamentam a nova concepção curricular da escola básica, especialmente no que se refere à abordagem pedagógica e ao relacionamento das “disciplinas” no desenvolvimento do currículo, conforme se transcreve:

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos. **As abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento.** [grifo nosso]

Observe-se que a gestão do currículo é o processo indicado para o cumprimento da norma, o que pressupõe ações e responsabilidades a serem implementadas também pelos órgãos dos sistemas, como:

- Previsão e suprimento das escolas, pelas mantenedoras, de recursos humanos habilitados e capacitados para a implementação do currículo por área de conhecimento, observando as abordagens previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que devem ser complementadas em cada sistema em relação ao contexto em que se aplicam;
- Organização do espaço físico e do horário escolar às exigências do processo ensino e aprendizagem para atender à dinâmica curricular por área do conhecimento, bem como à necessária integração das disciplinas no seu conjunto;
- Processo permanente de acompanhamento e controle, pela administração do sistema/rede/mantenedora, do planejamento e desempenho escolar e do cumprimento das orientações normativas do sistema.

¹⁰ TRINDADE, Rui. “Educação Básica Inclusiva: contributo para uma reflexão”. Seminário de Educação Básica: Conhecimento e Currículo. Brasília, julho/2013.

¹¹ BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 7, de 07 de abril de 2010, homologado pelo Senhor Ministro da Educação com publicação no D.O.U., de 09 de julho de 2010.

Para o Conselho Estadual de Educação, a maior complexidade da normatização complementar está em expressar com clareza a dimensão pedagógica da mudança na prática escolar, no tratamento e desenvolvimento do currículo.

Quanto ao currículo, cabe considerar o Art. 13, § 1º da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que estabelece:

O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

Isto significa desenvolver um currículo identificado com o contexto sociocultural dos alunos, isto é, promover a articulação do currículo escolar “com vivências e saberes dos estudantes”. Assim, cabe à escola pôr em prática a flexibilidade disponibilizada na LDBEN para atender à diversidade do conjunto dos educandos, a partir de diferentes formas de organização do currículo, dentre outras, a critério da escola, as apresentadas no § 3º e incisos do artigo 13 que, com adequações, se transcrevem, em parte, visando explicitar a amplitude da mudança proposta:

a) concepção e organização do espaço curricular e físico: ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula, mas igualmente os espaços de outras escolas, como exemplo as “escolas parque” de Anísio Teixeira e os espaços socioculturais e esportivo-recreativos do entorno da região e da cidade. Tal medida favorece e abre possibilidades de estabelecer parcerias para atender à diversificação dos ambientes.

b) escolha pela escola de abordagem didático-pedagógica diversa: disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, que oriente o projeto político-pedagógico, com a participação dos profissionais da escola, conselho escolar e comunidade sob a responsabilidade das mantenedoras. A Resolução CNE/CEB nº 4/2010, em outros parágrafos do artigo 13, que também se transcrevem, trata das abordagens apresentadas, tais como:

[...]

§ 4º **A transversalidade** é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas.

§ 5º **A transversalidade difere da interdisciplinaridade** e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

§ 6º **A transversalidade** refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a **interdisciplinaridade**, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. (Resolução CNE/CEB nº 4/2010)

Ressalve-se que a autonomia da escola para esta escolha deve estar em consonância com o projeto educacional da mantenedora, que por sua vez deve estar em sintonia com a legislação e as normas do sistema de ensino.

O trabalho com temas transversais vem sendo desenvolvido na escola ainda no contexto da multidisciplinaridade. Esta organização não impede que temas comuns sejam tratados nas diferentes disciplinas do currículo, pois a transversalidade pode ocorrer em qualquer forma de organização curricular, reconhecendo-se que a interdisciplinaridade permite a integração do currículo.

c) organização da matriz curricular:

A Matriz Curricular é

[...] entendida como propulsora de movimento, dinamismo curricular e educacional de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas.[...] **alternativa operacional que embasa a gestão do currículo escolar** e [...] **a gestão da escola** (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes), **passo para uma gestão centrada na abordagem interdisciplinar, organizada por eixos temáticos**, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento; (Resolução CNE/CEB nº 4/2010)

d) eixos temáticos:

[...] são uma forma de organizar o trabalho pedagógico, limitando a dispersão do conhecimento, fornecendo o cenário no qual se constroem objetos de estudo, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, superando o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos; (Resolução CNE/CEB nº 4/2010)

Uma prática escolar interdisciplinar, por eixos temáticos, pressupõe mudanças na organização da escola, que envolvem o horário escolar e a necessidade de encontro sistemático dos professores, especialmente dos que atuam na mesma área de conhecimento. Além disso, tal mudança no currículo exige outros procedimentos didático-pedagógicos dos professores, que deverão:

- planejar e trabalhar em equipe interdisciplinar, no mínimo com os professores da mesma área, como também desenvolver metodologia de trabalho em grupo com os alunos, visando o desenvolvimento da capacidade de atuar em equipe;
- instigar a curiosidade dos alunos, o espírito investigador, por meio de consultas e pesquisas, entre outros procedimentos em que os alunos sejam agentes da construção de seus conhecimentos;
- estimular a iniciativa, a criatividade e a autonomia dos alunos, bem como propiciar relações de cooperação e corresponsabilidade.

A metodologia utilizada deve promover condições adequadas à integração das disciplinas por meio de objetivos comuns que envolvam os diferentes campos do currículo, repensando tempos e espaços escolares.

Em continuidade, os incisos VII, VIII e IX do artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que se transcrevem abaixo, apresentam elementos fundamentais para a implementação da interdisciplinaridade e orientação da prática docente e atuação discente:

VII – estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação, com rapidez utilizando a linguagem digital, e professores que dela ainda não se apropriaram;

VIII – constituição de rede de aprendizagem, entendida como um conjunto de ações didático-pedagógicas, com foco na aprendizagem e no gosto de aprender, subsidiada pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos diversos;

IX – adoção de rede de aprendizagem, também, como ferramenta didático-pedagógica relevante nos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação, sendo que esta opção requer planejamento sistemático integrado estabelecido entre sistemas educativos ou conjunto de unidades escolares.

Importante considerar que a interdisciplinaridade é um processo didático-pedagógico que visa à superação do currículo multidisciplinar no tratamento do conhecimento de forma fragmentada. A interdisciplinaridade pressupõe a integração “mediante a interação entre os diferentes campos do conhecimento”.

Este Conselho ao abordar a questão curricular visa atingir elementos fundamentais para a qualificação da educação escolar básica.

No ensino médio a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012¹², que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para esta etapa, no Art. 7º estabelece que:

A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a

¹² BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, publicada no D.O.U., de 31 de janeiro de 2012.

todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

Os princípios fundantes para o ensino médio estão dispostos no artigo 13 da referida Resolução, bem como no Parecer CNE/CEB n.º 5/2011¹³ e tratam o **trabalho como princípio educativo**, afirmando que “[...] o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la, [tornando-se] sujeito de sua história e de sua realidade.” A **pesquisa como princípio pedagógico** que “traz para as escolas o desafio de fazer com que [...] novos conhecimentos sejam socializados de modo a promover a elevação do nível geral de educação da população.” Os **direitos humanos como princípio norteador** que traz para a escola a necessária fundamentação do “irrevogável princípio nacional [...] do exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.” A **sustentabilidade ambiental** como meta universal é compromisso a ser assumido pela educação e conteúdo do ensino médio que não pode ignorar os diversos desastres ambientais, o que “amplia a necessidade dos educadores de compreender a complexa multicausalidade da crise ambiental contemporânea e de contribuir para a prevenção de seus efeitos deletérios e para o enfrentamento das mudanças socioambientais globais.” (Idem, 2011)

O ensino médio, assim definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, deve assegurar a formação dos jovens e adultos que a ele têm direito na perspectiva da dimensão do **trabalho**, da **ciência**, da **tecnologia** e da **cultura** como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas contextualizados histórica e socialmente.

A realidade da população do ensino médio está configurada por estudantes predominantemente adolescentes e jovens. Segundo o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), embora a noção de juventude não possa ser reduzida a um recorte etário, são considerados jovens aqueles sujeitos com idade entre os 15 e os 29 anos e define a juventude como “condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias” o que obriga a “diversificação e flexibilidade de currículos” respaldada pela LDBEN.

O Inciso VI do artigo 14 da Resolução CNE/CEB nº 2/2012 estabelece que “atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas [...]” e respectivas cargas horárias. Quanto à profissionalização e de acordo com a LDBEN, modificada pela Lei federal nº 11.741/2008, esta deve articular o Ensino Médio e a Educação Profissional que pode ser ofertada de forma concomitante, integrada ou subsequente ao ensino médio, ambas de acordo com a decisão das mantenedoras das escolas do sistema estadual de ensino.

Diferentemente do ensino fundamental e do ensino médio, a primeira etapa da Educação Básica que trata da educação infantil, a organização dos grupos de crianças, para o desenvolvimento da ação educativa se dá por faixa etária e a ação pedagógica é desenvolvida por meio de atividades.

A Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, publicada no Diário Oficial da União, de 18 de dezembro de 2009, que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, no Art. 3º define:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

¹³ BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 5/2011, de 4 de maio e de 2011, homologado em 24 de janeiro de 2012.

Para uma escola com história de padronização, os artigos 23 e 24 da LDBEN/1996, sem dúvida, têm caráter revolucionário. A flexibilidade que propõe para organizar e desenvolver o currículo visa atender à diversidade, que desafia a educação a construir novos paradigmas. A inclusão de todos gera situações que desestabilizam e desacomodam a escola do século XXI, que em muitos casos ainda se organiza com base no modelo da escola do século XIX.

Sobre os citados artigos da LDBEN, este Conselho manifestou-se no Parecer CEED nº 740/1999, traduzindo, a partir dos parâmetros à época, o significado das formas de organização e desenvolvimento do currículo. Cabe agora, numa retomada do texto legal, a análise contextualizada às novas diretrizes curriculares nacionais.

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

A organização sequencial e articulada do currículo dos cursos fundamental e médio por **séries anuais ou períodos semestrais** consolidou-se como forma, quase que exclusiva, de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem na escola, com avaliação classificatória de aprovação ou reprovação que ao final do período letivo determinava o destino dos alunos para a série/ano seguinte ou a repetência.

É fundamental que se revisem conceitos de modo a entender que tais procedimentos pedagógicos se constituem meios para o enfrentamento dos problemas da escola que se abre para todos na sua diversidade. A escola que passou a acolher as diferenças tem o dever de reestruturar-se na perspectiva de atender o direito de todos de aprender. Portanto, toda e qualquer proposta de organização curricular deve ter como finalidade a **promoção da aprendizagem**. E para isso, todas as medidas e meios didático-pedagógicos que concorram para que o aluno aprenda devem ser disponibilizados e implementados.

O respeito ao tempo e ao direito de aprendizagem são conteúdo do Artigo 30 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, abaixo transcrito, que corresponde ao desenvolvimento dos três anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos, em período contínuo, sem interrupções, portanto, sem reprovação, nem repetência:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – 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;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º 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.

§ 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de

raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades. [grifo nosso]

Ao estabelecer as normas complementares para o Sistema Estadual de Ensino a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, cabe a este Conselho determinar ao Sistema a implantação do “bloco pedagógico”, em todas as escolas que ofertam o ensino fundamental. Em consequência, devem adequar seus Regimentos Escolares, prevendo os três primeiros anos do ensino fundamental numa sequência lógica sem interrupções e, para isso, eliminar qualquer possibilidade de retenção neste período, do 1º ao 2º ano e do 2º ao 3º ano, considerado como de “alfabetização e letramento”, não devendo ser confundido com organização ciclada.

A continuidade da aprendizagem nos três anos iniciais do ensino fundamental presente no Bloco Pedagógico independe da organização curricular. Portanto, o Bloco Pedagógico faz parte de todas as organizações curriculares para oferta dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos de duração.

A definição da organização curricular é parte da identidade de um curso e deve estar consubstanciada em Projeto Político-Pedagógico, não havendo possibilidade de no mesmo curso serem adotadas duas formas de organização.

Para que o bloco pedagógico cumpra plenamente sua finalidade, é fundamental que a escola identifique as diferenças, os diferenciados tempos de aprendizagem e as dificuldades dos alunos, planeje e promova atendimento diferenciado em oposição à padronização, implemente processo permanente e efetivo de avaliação formativa, de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, com finalidade diagnóstica, para que as dificuldades apresentadas sejam atendidas de imediato com vistas a sua superação.

Em relação ao tempo para aprender, o Artigo 20 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, dispõe:

Art. 20. **O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa**, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar. [grifo nosso]

A despadronização de organizações curriculares proposta pela LDBEN (Art. 23) para a Educação Básica é a liberdade de escolha que a escola tem para propor outras formas de organização “**sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar**”, desde que atendidas exigências legais e normativas. Diante desse quadro, podem surgir algumas dificuldades na transferência de aluno de uma forma de organização escolar para uma escola organizada de modo diverso.

Para atender tais situações a LDBEN (§1º do artigo 23) prevê o processo de **reclassificação**, mediante a aplicação de procedimento avaliativo-diagnóstico ao aluno, pela escola que o recebe, em relação ao seu currículo básico, devendo também considerar informações constantes nos documentos de transferência encaminhados pela escola de origem (Histórico Escolar e outros).

Tal procedimento permitirá à escola que recebe o aluno localizá-lo na sua estrutura curricular, o que pode demandar a necessidade de estudos de adaptação a serem desenvolvidos em paralelo ao percurso do aluno na referida série ou segmento para o qual foi reclassificado.

A reclassificação, no contexto do curso e na organização da escola que recebe o aluno por transferência, deve atender ao princípio do ‘direito interescolar’ – que garante ao aluno uma posição compatível na nova estrutura com aquela já cursada na escola de origem. Qualquer diferença observada deve ser encaminhada, nos termos do Regimento Escolar da escola que o recebe, por meio das necessárias medidas de adaptação/adequação escolar. O instituto da reclas-

sificação não se limita a situações de transferência de aluno, podendo ser aplicado, inclusive no contexto da própria escola quando oferta cursos com diferentes formas de organização curricular.

O Parecer CEED nº 151/2009¹⁴, quando se refere ao Histórico Escolar do aluno recebido por transferência, dispõe:

A escola que o recebe deve transcrever *ipsis literis* as informações e registros fornecidos pela escola anterior: isto é, **não se admite a “adaptação” da expressão de resultados à escola que recebe o aluno.** Com essa determinação deve ficar compreendido que as normas regimentais de duas escolas não se fundem, nem se confundem. **O que aconteceu na escola de origem se encerra com a transferência.** O que se transfere não é um documento, mas um aluno, sujeito histórico, que encontrará um novo lugar num novo cenário: o da escola que recebe a transferência. A partir do momento da matrícula ele está de pleno direito sujeito às normas de seu Regimento. [grifos nossos]

Outra questão relativa à transferência, que é matéria recorrente de consulta a este Conselho, refere-se à expressão dos resultados da avaliação da aprendizagem utilizada pelas escolas de origem (notas, pareceres, conceitos etc.) e que difere daquela usada pela escola de destino.

Cabe reafirmar o que se grifou no texto acima: **“O que aconteceu na escola de origem se encerra com a transferência.”** Esta afirmativa deve ser interpretada na sua plenitude, isto é, a vida do aluno na escola que o recebe inicia na data de sua transferência. Assim, o que ele trouxe de aprendizagens realizadas na escola de origem constituem-se conhecimentos que o aluno aplicará na continuidade do processo educativo. **A avaliação da aprendizagem, a partir da matrícula na escola que o recebe, é que determinará seu resultado ao final do período letivo.**

Para concluir o tema que trata da flexibilidade das normas educacionais para garantir a Educação Básica a todos os brasileiros, em um País tão diverso como o Brasil, destaca-se ainda o que dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, em seu art. 11:

A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

Parágrafo único. **Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar** em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas. [grifo nosso]

3.2 – Carga horária e dias letivos

A LDBEN no parágrafo 2º do artigo 23 amplia as condições para atendimento à diversidade de contexto local, no que se refere a calendário escolar, ao dispor que este “deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de **horas letivas previsto nesta Lei.**” [grifo nosso]

As propostas de calendário escolar diferenciado vêm atender às peculiaridades locais e regionais como sazonalidade, populações isoladas, aspectos culturais de grupos étnicos diversos, dentre outras.

A LDBEN fixa os mínimos constitucionais obrigatórios de carga horária e de dias letivos anuais para todas as etapas da educação básica das escolas brasileiras, públicas e privadas, conforme dispõe:

Art. 24 [...]

¹⁴ BRASIL. Parecer CEED nº 151, de 04 de março de 2009, aprovado em Sessão Plenária de 04 de março de 2009.

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

Art. 31– A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...]

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

Especificamente no ensino médio, há que se registrar as cargas horárias mínimas estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para esta etapa no artigo 14, inciso VI e alíneas:

a) 3.200 (três mil e duzentas) horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

b) 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral;

c) 1.400 (mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral.

Observa-se que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio, a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, estabelece no artigo 27:

Art. 27 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada com o Ensino Médio, integrada ou concomitante em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado, têm as cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas.

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024 propõe que se amplie a jornada diária escolar para uma jornada de tempo integral, inclusive no ensino médio diurno, ou seja, para os alunos que estão na faixa etária obrigatória.

É necessário, portanto, um esforço dos governos estaduais e municipais, mantenedores das escolas públicas de educação básica, para a implantação do turno integral e o cumprimento da respectiva meta, o que deverá constar dos correspondentes Planos Estaduais e Municipais de Educação, bem como institucionalizados por leis próprias.

No Rio Grande do Sul a Lei nº 14. 461, de 16 de janeiro de 2014¹⁵, ao regulamentar o inciso VI do artigo 199 da Constituição Estadual instituiu que no prazo de dez anos, “[...] no mínimo 50 (cinquenta) por cento das escolas de ensino fundamental da rede pública estadual deverão oferecer matrículas em horário integral.”

Em relação à matéria, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 nos parágrafos 1º e 2º do Art.12 dispõe sobre os espaços para o atendimento ao aluno.

§ 1º Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.

§ 2º A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados.

¹⁵ RIO GRANDE DO SUL. Lei estadual nº 14.461, de 16 de janeiro de 2014, que regulamenta o inciso IV do art. 199 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, publicada no D.O.E., de 17 de janeiro de 2014.

Assim, a deficiência do espaço escolar imediato para acolher a ampliação da jornada não deverá constituir-se impedimento, uma vez que outros espaços, inclusive da comunidade, poderão ser utilizados para desenvolver atividades de aprendizagem computadas como horas de efetivo trabalho escolar. Há que se destacar que para o ensino fundamental, nas escolas da rede estadual, vige o Decreto estadual nº 51.316, de 21 de março de 2014. Necessário se faz citar o que estabelece o PNE nas Estratégias 6.2 e 6.3 da Meta 6:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica

[...]

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

Quanto à carga horária dos cursos, deverá ser ampliada em consequência da implantação da jornada integral, de no mínimo 7 horas diárias nos cursos diurnos, perfazendo o total de 1.400 horas-relógio, superando assim às 800 horas-relógio anuais estabelecidas na Lei. A duração do período-aula pode ser diferente do que 60 minutos devendo, no entanto, corresponder, no ano letivo, ao mínimo de horas definidas pela escola e sua mantenedora nos Planos de Estudos do ensino fundamental e do ensino médio, e nos Planos de Atividades da educação infantil. Tais cargas horárias deverão corresponder em horas-relógio ao total de horas do curso.

3.3 – A classificação na educação básica

O inciso II e alíneas do artigo 24 da LDBEN, que se transcrevem, regulam o processo classificatório:

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

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

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

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

A possibilidade que a LDBEN prevê na alínea ‘c’, acima transcrita, de acesso à escola sem comprovação de escolaridade, em qualquer momento/fase/etapa da educação básica, por meio de processo avaliativo de responsabilidade exclusiva da escola é o reconhecimento de que a mesma é um dos espaços de aprendizagem que se diferencia dos demais por sua ação planejada, organizada e desenvolvida em local específico, por profissionais habilitados.

Ainda sobre a **classificação**, este Conselho pronunciou-se no Parecer CEED nº 740/1999, do qual se destaca:

Classificar significa posicionar o aluno em séries anuais, períodos semestrais, ciclos ou outras formas de organização compatíveis com sua idade, experiências, nível de desempenho ou de conhecimento, segundo o processo de avaliação definido pela escola em seu Regimento Escolar.

Excetua-se aqui a primeira série do ensino fundamental. O ingresso nela prende-se apenas à idade cronológica da criança, ficando vedada qualquer tipo de avaliação que vise a classificar aptidões. (sic)

Se o aluno chegar à escola sem vida escolar pregressa, cabe classificá-lo para poder situá-lo na série ou etapa adequada. Nesse caso, diz a Resolução CEED nº 233/1997 **o controle da frequência passa a ser feito a partir da data da efetiva matrícula do aluno**. [grifos nossos]

Tais dispositivos, por ineditismo diante das regras da escola tradicional, geraram e ainda geram dúvidas que são recebidas por meio de consultas a este Conselho, o que demanda as considerações a seguir:

- **O ingresso no primeiro ano do ensino fundamental deve ocorrer aos seis anos** – respeitada a data de corte, considerando que a única exigência para a matrícula é a idade;
- **Crianças com menos de seis anos e aquelas que completam seis anos após a data de corte**, mesmo que os pais informem que já sabem ler e escrever, devem ser matriculadas na pré-escola;
- **Crianças com sete anos ou mais, sem escolaridade anterior, devem ser avaliadas no ingresso e de acordo com suas condições em relação ao currículo da escola, serem classificadas para matrícula em ano posterior ao primeiro ano do ensino fundamental.**

Em qualquer situação, o processo avaliativo para a classificação de aluno que não comprove escolaridade anterior deve considerar inicialmente a sua idade na relação prevista idade/ano de escolaridade. Outros aspectos importantes para a classificação correspondem à trajetória e às experiências/vivências do educando.

A avaliação com vistas à classificação tem por objetivo verificar competências fundamentais para a aprendizagem na educação básica, como: nível de leitura, interpretação, elaboração de texto e o pensamento lógico-matemático (capacidade de resolver problemas).

Quanto ao conteúdo curricular correspondente ao curso pretendido, deve ser avaliado de forma contextualizada, por meio de conceitos básicos comuns às áreas do conhecimento/componentes curriculares, preferencialmente colocados em situação do cotidiano, ou seja, de vivências do educando.

É importante considerar ainda no processo classificatório, que no convívio social e no trabalho também se aprende e se desenvolvem habilidades, competências e conhecimentos que a escola oportuniza na sua organização curricular.

No caso de cursos técnicos desenvolvidos de forma integrada ao ensino médio, bem como no curso normal de nível médio, a classificação não se aplica, considerada como pré-requisito para ingresso nesses cursos a conclusão do ensino fundamental (Art. 36-C, I da LDBEN, Art. 1º da Resolução CNE/CEB nº 2/1999 e Parecer CEED nº 876/2013).

3.4 – Progressão parcial na perspectiva da aprendizagem sem repetência

A LDBEN inova também ao prever no inciso III do artigo 24, transcrito abaixo, a possibilidade de aprovação de aluno com aprendizagens não construídas no decorrer do ano letivo e passíveis de superação na série/ano seguinte. Tal medida, se comparada com os resultados da reprovação (abandono e evasão), é positiva e estimuladora na perspectiva da escolaridade básica para todos.

Art. 24 [...]

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

Embora inicialmente tal processo tenha sido comparado à ‘dependência’ (Parecer CEED nº 740/1999), hoje no contexto das novas diretrizes descabe tal relação, pois **a progressão parcial deve ser entendida como um procedimento de aprovação de aluno que não prevê a possibilidade de retrocesso na organização sequencial do currículo. É com este pressuposto que a matéria será tratada neste Parecer.**

Assim, o instituto da progressão parcial possibilita que o aluno seja aprovado mesmo não atingindo todas as condições de aprovação no conjunto do currículo, o que deve estar previsto de forma muito clara no texto regimental e no Projeto Político-Pedagógico da escola.

Ao aluno promovido com progressão parcial deve a escola oferecer estudos complementares, preferencialmente fora do horário regular do curso, para a superação de dificuldades ou a construção de conhecimentos necessários.

A progressão parcial, portanto, evita que alunos reprovados em componente(s) curricular(es) venham a repetir o ano e correr o risco de reprovação em componente curricular já concluído com êxito anteriormente no referido ano, o que no contexto da atual legislação e Diretrizes Curriculares Nacionais poderia ser considerado uma ‘aberração pedagógica’.

Embora o texto da LDBEN indique a progressão parcial na organização seriada anual, entende-se que outras formas de organização dos tempos, com variação apenas de duração do período letivo na divisão do curso, como a organização semestral, por exemplo, podem adotar a progressão parcial, desde que “preservada a sequência do currículo”. A progressão parcial não se aplica a cursos com matrícula ‘por disciplina’ e ‘por totalidades’.

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que estabelece as novas diretrizes curriculares, dispõe a escola básica como “uma organização temporal que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado. [...]” e na qual a “avaliação das aprendizagens se constitua em instrumento de contínua progressão dos estudantes”.

Em consequência, os pronunciamentos do CEEEd sobre progressão parcial devem apontar na direção de ações e atitudes didático-pedagógicas que concorram para a superação das regras da escola tradicional e para a construção da escola de qualidade para todos, que responda às expectativas de aprendizagem, consideradas a diversidade e as diferenças socioculturais do alunado e na qual a ‘avaliação formativa’ concorra para a ‘contínua progressão dos estudantes’.

Nessa perspectiva, o direito interescolar deve ser considerado como um direito do aluno e, por essa razão, a escola que recebe aluno por transferência não só deve resguardar o registro sobre sua vida escolar na escola de origem, transcrevendo-o *ipsis literis*, ou por cópia fotostática, mas também respeitar o resultado obtido nessa escola.

Assim, alunos aprovados em regime de progressão parcial, quando transferidos devem ser considerados aprovados pela escola que os recebe, independentemente do que dispõe seu Regimento Escolar sobre promoção de alunos.

Da mesma forma, no caso de aluno reprovado em escola cujo Regimento Escolar não prevê a progressão parcial, ao ser transferido para estabelecimento que prevê tal possibilidade deverá ser matriculado no ano subsequente, devendo realizar os estudos de complementação curricular nos componentes em que não obteve aprovação na escola de origem.

A legislação educacional e as normas do Sistema Estadual de Ensino não impedem que as escolas limitem no seu Regimento Escolar o número de componentes curriculares ou áreas de estudos em que o aluno poderá ser promovido com progressão parcial. Em caso de transferência, sempre deve ser respeitado o direito interescolar, já explicitado neste Parecer.

3.5 – Avaliação como processo de aprendizagem

Em que pese o que determina a LDBEN quanto ao processo de avaliação da aprendizagem dos alunos como princípio emancipatório, ainda hoje nas escolas se mantém a função classificatória. Nesta lógica, a reprovação ainda é vista como um meio para que os alunos aprendam.

É essencial que a escola na sua prática atenda ao princípio constitucional do direito a todos de aprender, ou seja, o direito a uma educação com qualidade social, que reconheça as diferenças dos alunos e utilize metodologia diversificada para a promoção da equidade.

Ao reconhecer a resistência às mudanças, cabe afirmar que os órgãos normativos, os gestores educacionais e a escola não foram suficientemente convincentes ou convencidos de que **a LDBEN/1996**, a partir das finalidades e dos objetivos da educação básica, **determinava uma profunda mudança na forma de ensinar e de avaliar**, com base nos seguintes pressupostos: transferência de foco do ensino para a aprendizagem e da avaliação classificatória para a avaliação formativa.

Para entender a dimensão da mudança educacional apresentada na LDBEN no que se refere à “verificação do rendimento escolar”, ou seja, à avaliação da aprendizagem, face às novas diretrizes curriculares nacionais, cabe rever conceitos básicos, já tratados em Pareceres deste Conselho, relativos aos princípios enunciados nas alíneas do inciso V, Artigo 24, que se trata a seguir:

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

O CEED no Parecer nº 740/1999 relativo à verificação do rendimento escolar, com destaque especial para o subitem 5.5.1 que analisa a “Avaliação contínua e cumulativa” expressa:

Não se trata, assim, de mensurar quantidades [...] mas de decidir se os procedimentos adotados pelo professor para construir uma aprendizagem pelo aluno foram bem sucedidos. **É, portanto, uma atividade vinculada ao processo de ensino, entendido como o conjunto de procedimentos escolhidos pelo professor, para que o aluno, através deles, construa seu conhecimento.** [grifos nossos]

E não se esgota somente na aquisição de mais conhecimentos, mas que estes conhecimentos possibilitem ao estudante responder a questões inerentes à prática: identificar e resolver problemas, pôr em uso conhecimentos e atuar de acordo com o contexto que se lhe apresenta. Esta é uma construção singular que envolve conhecimento e habilidades.

Este mesmo Parecer dá ênfase à função diagnóstica da avaliação, enquanto processo “contínuo e cumulativo”, como se pode verificar no texto transcrito:

A avaliação não trata só de interpretar o desempenho do aluno com base em dados isolados e nem tampouco num acúmulo de informações sem nexos, **mas atentando para a mudança de comportamento dos alunos que se traduz**, não apenas na aquisição de conhecimentos, mas, **principalmente, nas transformações que se processam nas habilidades, nas atitudes, nos interesses, nos hábitos de trabalho**, integrantes do processo de aprendizagem físico e mental e no ajustamento pessoal e social do aluno. **Portanto, é impossível numa avaliação cumulativa obter média do triunfo ou do fracasso do educando.**

[...]

Com isso, a avaliação não será apenas um mecanismo de classificação de aluno, mas estará associada ao modo pelo qual a escola pensa e concretiza o currículo e as metodologias e ao modo como o organiza, observando a flexibilidade que a Lei estabelece. [grifos nossos]

O texto acima grifado ressalta a posição manifestada por este Conselho sobre o equívoco do uso da média como definidora do resultado da avaliação cumulativa na promoção dos alunos.

Este Conselho recomenda repensar a avaliação que venha a classificar o aluno por meio da média dos resultados obtidos ao longo do ano letivo, por ser incompatível com os objetivos e finalidades que a LDBEN estabelece para a educação básica, e que tem sintonia com o disposto na Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que se transcreve:

Art. 9º. **A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem**, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

[...]

III - foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na **avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes**; [grifos nossos]

A avaliação terá como referência os objetivos propostos para a educação, assegurando o direito à aprendizagem.

É no contexto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais que se deve revisar práticas que não têm suporte na legislação e nas normas atuais. É preciso fazer a mudança necessária para que, como País, atenda-se aos princípios constitucionais que tratam do direito de todos a uma educação de qualidade, o que implica diretamente o direito de aprender.

A concepção de avaliação formativa tem que ser entendida como elemento integrante do processo de construção e apropriação do conhecimento pelos estudantes. Só assim se concretizará sua função diagnóstica que permite ao professor intervir, atendendo às diferenças entre os alunos com o suporte e os recursos necessários na perspectiva de que todos aprendam.

Não cabe mais o conformismo com as desigualdades e a elas atribuir o fracasso. Há sim que fazer do fracasso um desafio à escola para que revise seus métodos e concepções e que exerça sua competência para ensinar.

Segundo Perrenoud (1999), “A avaliação tradicional impede a inovação pedagógica”, o que empobrece a diversidade das atividades letivas, necessárias para atender as diferenças entre os alunos. Portanto, avaliação e processo, construção e apropriação do conhecimento são elementos de relação intrínseca isto é, são interdependentes no contexto educativo.

Entendida como processo contínuo e cumulativo, a avaliação formativa vincula-se a procedimentos que a escola possa aplicar diante de resultados não satisfatórios dos alunos, em qualquer momento, oportunizando aprendizagens que venham inclusive a mudar conceitos ou outras formas de expressão de resultados.

Diante do significado de “educação de qualidade”, em que se impõe a predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, é fundamental que se revisem concepções a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, analisando o que dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art.47, em especial os parágrafos 1º a 4º, a saber:

Art. 47 [...]

§ 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma **avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual.**

§ 2º Em nível operacional, **a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica**, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola.

§ 3º **A avaliação na Educação Infantil é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção [...].**

§ 4º A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas. [grifos nossos]

E, por fim, busca-se texto de Pedro Demo onde o autor analisa a prática docente fazendo a diferença entre uma educação em que a qualidade supera a quantidade, e caracteriza esta última pelas “didáticas reprodutivas que impedem o desenvolvimento da capacidade dos alunos de construção autônoma do conhecimento”, conforme se transcreve:

A competência humana atual, diante dos desafios da inovação e da cidadania, lança pretensões específicas, que supõem sempre atitude reconstrutiva diante da vida, sem necessariamente ser construtivista (Grossi/Bordin, 1993, 1993a). No lado formal, são alguns critérios de qualidade da educação:

- a) capacidade de pesquisa, para ler criticamente a realidade;**
- b) elaboração própria, para saber reconstruir projeto próprio;**
- c) teorização das práticas, para saber intervir criativamente;**
- d) atualização permanente, para estar à frente dos tempos;**
- e) saber pensar, argumentar, fundamentar, aprender.**

O contrário disso é a condição de cópia copiada, com base em didáticas reprodutivas, marcadas pelo instrucionismo. São, pelo menos, em parte, imbecilizantes, porque tolem a competência fundamental da capacidade de construção autônoma do conhecimento. São indicadores clássicos negativos deste tipo de didática a aula repetitiva, a prova reprodutiva, a decoreba, como tática central de absorção, a avaliação pela mera frequência e disciplina moralista e assim por diante. [grifos nossos]

Quanto à “**prevalência dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais**” a LDBEN propõe a interação da aprendizagem e avaliação que deixa de centrar-se exclusivamente no aluno, dividindo tal responsabilidade com o professor e com a escola. Trata-se, portanto, de não atribuir somente ao aluno a responsabilidade pelos resultados da aprendizagem.

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

O atraso escolar é uma das evidências da disparidade social observada no conjunto da população brasileira, decorrente não só das condições sócio-econômico-culturais dos alunos, mas também da exclusão promovida pela própria escola, ainda seletiva na sua forma de organização, que resiste a mudanças de maior flexibilidade propostas na LDBEN.

Sobre a aceleração de estudos, no Parecer CEED nº 740/1999 este Conselho assim se pronunciou:

A defasagem idade-série constitui-se um sério problema da educação brasileira, cuja superação constitui um desafio para a escola.

A aceleração de estudos constitui-se uma alternativa do problema representado pelos alunos que, devido a repetidas reprovações, se desajustam no que diz respeito à relação idade-série bem como àqueles alunos que ingressam tardiamente no sistema regular de ensino. Ela aparece como forma de propiciar aos alunos com atraso escolar a oportunidade de atingir o nível de adiantamento correspondente a sua idade.

Assim sendo, aceleração de estudos pode vir a contribuir para o saneamento deste problema, possibilitando ao aluno concluir etapas de escolarização num tempo menor do que o previsto na organização curricular da escola, de acordo com o seu ritmo próprio e construção do conhecimento.

À interpretação da “aceleração de estudos” apresentada nesse Parecer nada há a acrescentar. Entretanto, na sequência do texto, este Conselho, à época, considera esta uma possibilidade pedagógica que a escola “poderia ou não acolher”. Hoje, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010 tem-se outra interpretação, segundo o seu Art.20:

O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, **sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar.** [grifo nosso]

Assim, diante da defasagem idade/série (ano escolar), nos termos da legislação e das normas atuais, **deve a escola** proporcionar ao aluno com tal defasagem as condições para resgatar o tempo perdido, construindo conhecimentos básicos e fundamentais, em um tempo menor, que promovam a adequação do percurso escolar à sua faixa etária.

As classes de aceleração organizadas com essa finalidade reúnem alunos com defasagem idade/série que, na sua maioria, já estão dois anos ou mais na mesma série. Nessas classes, o professor deve trabalhar com um plano que vise à superação das dificuldades de aprendizagem, desenvolvendo processos pedagógicos em sintonia com a idade e interesses dos alunos. Aplicá-lo aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio envolve maior complexidade na organização da proposta curricular, considerando tratar-se de pluridocência e currículo por disciplinas ou área de estudos.

Cabe destacar que as classes de aceleração deverão estar previstas no Projeto Político-Pedagógico da escola, no que se refere à organização curricular e avaliação, bem como regulamentadas no Regimento Escolar.

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

O “avanço” é mais um instrumento pedagógico que envolve a avaliação e a aprendizagem, visando atender à diversidade dos alunos com conhecimentos/capacidades desenvolvidos na escola, no ambiente familiar, no convívio social, ou por outros meios, que os capacitam a avançar na escolaridade.

Em relação ao instituto do avanço, o Parecer CEED nº 740/1999, em seu subitem 5.5.3, assim dispõe:

O avanço escolar é [...] uma estratégia de progresso individual e contínuo no crescimento de cada aluno. Alguns apresentam comportamentos desejados, antes que decorra um certo tempo previsto (ano, semestre, ciclo, etapa ou outra forma de organização). Isto acontece porque apresentam ritmo de aprendizagens diferentes, e este progresso não pode ser tolhido, amarrado a espaços-tempo estanques.

Constitui, pois, responsabilidade da escola saber identificar estes alunos e lhes propiciar oportunidades de avançar tanto quanto o permitam suas capacidades e esforços. [grifo nosso]

O avanço é, portanto, medida pedagógica que se constitui indicador para o professor avaliar a possibilidade do aluno seguir para um ano/fase posterior na organização do curso. É preciso ficar claro, que o avanço é medida de caráter individual/pessoal. **Não cabendo assim, avanço coletivo.**

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito

O “aproveitamento de estudos concluídos com êxito” não é prerrogativa da Lei nº 9.394/1996, pois a legislação educacional anterior já o previa. Este Conselho no Parecer CEED nº 740/1999 assim se pronuncia:

No aproveitamento de estudos concluídos com êxito, é de competência da escola:

- verificar a possibilidade de aproveitamento de estudos dos alunos, devendo ela ter como sustentáculo os princípios básicos da aprendizagem e da avaliação;
- **comparar os estudos já realizados pelo aluno e os previstos no novo currículo, evidenciando quais dentre aqueles poderão vir a ser aproveitados por possuírem o mesmo valor formativo**, que não será buscado simplesmente na sua

denominação ou nos mesmos conteúdos desenvolvidos e, sim, na contribuição que possam oferecer ao aluno no prosseguimento, com êxito, de seus estudos;

- identificar os componentes curriculares da base nacional comum e os da parte diversificada, já que as transferências serão feitas não só pela base nacional comum;

- **verificar os componentes curriculares decorrentes da base nacional comum que poderão ser aproveitados na sua totalidade e, ainda, se a escola de destino assim o entender, poderão ser complementados via adaptação de estudos;**

- organizar os procedimentos para a adaptação de estudos dos alunos, considerando que **os aspectos quantitativos e formais do ensino não devem se sobrepor aos conhecimentos, habilidades e atitudes por eles evidenciados;**

- regular em seus regimentos a transferência de alunos, o aproveitamento, a adaptação e a circulação de estudos¹⁶, disciplinando, basicamente: os critérios que presidirão a determinação dos estudos aproveitáveis; a substituição de componente curricular por outro que se atribua igual valor formativo, as formas de adaptação que serão oferecidas pela escola, garantindo ao aluno o prosseguimento de estudos com êxito. [grifo nosso]

Na situação de aluno recebido por transferência tais procedimentos devem ser observados pela escola que o recebe, visando a sua integração no novo contexto curricular pelo aproveitamento de estudos realizados.

No aproveitamento de estudos deve ser observado o disposto nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, pois nesse novo contexto interpretativo sustenta-se a possibilidade de aproveitamento não só dos estudos concluídos, mas também dos “estudos realizados com êxito”.

Os procedimentos pedagógicos apresentados para o desenvolvimento do projeto curricular da educação básica, de forma integrada e correlacionada, impedem o isolamento do processo avaliativo, o que obviamente traz consequências substanciais para os resultados da avaliação, que se entende deixam de ser prerrogativa do “professor da disciplina”.

A LDBEN, interpretada no Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, ao tratar o desenvolvimento do currículo da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, por área do conhecimento, impede o isolamento das disciplinas no currículo, o que envolve também o processo avaliativo.

Em relação à reprovação como meio para promoção da aprendizagem, o Conselho Nacional de Educação no Parecer CNE/CEB nº 22, de 08 de agosto de 2000, que responde “Consulta com base no Artigo 90 da Lei federal nº 9.394/96, sobre a interpretação do Artigo 24, inciso III”, assim se refere:

O estabelecimento de normas e demais preceitos devem constituir-se em alavancas de progresso do aluno, independentemente do nível de estudos que esteja frequentando.

Nada justifica aprovar ou reprovar um aluno, sem as condições de progredir para a série seguinte, bem como, sem comprovação muito séria do insucesso, impor uma reprovação a algum(a) aluno(a).

Aliás, este procedimento seria totalmente contrário ao que se prescreve, ou autoriza aos estabelecimentos de ensino, no artigo 24 da Lei nº 9394/96, no qual, com grande amplitude, são oferecidos às instituições de ensino, procedimentos inteiramente válidos e aplicáveis, tanto ao progresso dos alunos, pelas vias chamadas usuais de aprovação, com pleno sucesso, não importando se durante o período, se ao meio dele, se ao final, quanto o socorro àqueles alunos que, pelas mais diversas causas, possam ter um acompanhamento mais lento, aplicando-se, para estes alunos, as diversas formas propostas para o seu seguimento no respectivo curso. **O que importa é assegurar, nos termos da Lei nº 9394/96, as condições necessárias ao direito de aprender.** [grifo nosso]

¹⁶ Trânsito de alunos de uma modalidade de ensino para outra, na mesma escola ou em caso de transferência.

Nesta perspectiva, um aluno que realizou seus estudos ao longo de um ano letivo e obteve aprovação em determinada disciplina, teve comprovada a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Aprendizagem e desenvolvimento promovem transformações que ressignificam o sujeito e não podem ser anuladas.

Para promover a aprendizagem e o sucesso da trajetória escolar a LDBEN consigna várias possibilidades, como a progressão parcial, dentre outras, apresentadas especialmente no artigo 24, incisos III, IV e V, que oferecem às instituições de ensino medidas pedagógicas de promoção da aprendizagem na perspectiva de que a prática escolar concorra para o sucesso dos estudantes.

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010 apresenta procedimentos didático-pedagógicos que, independentemente da organização curricular, no seu conjunto, poderão oferecer as condições para a desejada solidariedade do currículo, conforme transcrição a seguir:

[...] **interdisciplinaridade e a contextualização**, que devem ser constantes em todo o currículo, **propiciando a interlocução entre os diferentes campos do conhecimento e a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas**, bem como o estudo e o desenvolvimento de projetos referidos a temas concretos da realidade dos estudantes;

[...] **abordagem interdisciplinar na organização e gestão do currículo, viabilizada pelo trabalho desenvolvido coletivamente, planejado previamente, de modo integrado** e pactuado com a comunidade educativa;

[...]

A organização curricular assim concebida supõe outra forma de trabalho na escola, que consiste na seleção adequada de conteúdos e atividades de aprendizagem, de métodos, procedimentos, técnicas e recursos didático-pedagógicos. **A perspectiva da articulação interdisciplinar é voltada para o desenvolvimento não apenas de conhecimentos, mas também de habilidades, valores e práticas.** [grifos nossos]

Assim, a aprendizagem decorre de processo mais amplo que não pode mais ser considerado como simples assimilação de conteúdos, organizados e hierarquizados em anos escolares.

Aprendizagem e desenvolvimento são propriedades indissociáveis do ser humano que, segundo POLOGNA, (2001, p. 51) “[...] se apresentam em relação recíproca com a multiplicidade de fatores tanto intra como interindividuais, bem como aqueles referentes à disponibilidade do meio material.”

Por fim, conclui-se que a avaliação do aluno deve se constituir em processo coletivo, com objetivos comuns, cujo resultado decorrerá de decisão do conjunto de professores da área ou áreas. A reprovação do estudante, quando ocorrer, deverá configurar uma situação extrema e será sempre por decisão coletiva e validada pelo Conselho de Classe. Tais procedimentos devem estar regulados no Regimento Escolar.

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

É por meio dos estudos de recuperação paralelos ao período letivo que se estabelece, na LDBEN, o relacionamento do processo de ensino e aprendizagem com a avaliação contínua e cumulativa.

A LDBEN inova ao estabelecer que os estudos de recuperação devam ocorrer “**preferencialmente** paralelos ao período letivo”. Está expressa na Lei a responsabilidade da escola em buscar alternativas para que os alunos superem as dificuldades de aprendizagem ao longo do ano letivo, isto é, **tão logo o professor as identifique**. Tal medida pressupõe atendimento “paralelo”, o que significa concomitante ao processo de ensino e aprendizagem em desenvolvimento e não se caracteriza por mais uma prova de avaliação de resultados, mas como nova oportunidade de aprendizagem para os estudantes.

Cabe alertar que a expressão “paralelo” tem sido interpretada como o desenvolvimento dos estudos de recuperação durante as aulas de rotina, o que pode ter consequências indesejáveis para aprendizagens relativas ao novo momento do curso, pois, de modo geral, alunos com dificuldade de aprendizagem exigem não só atendimento específico, mas também mais tempo para aprender. Assim, os estudos de recuperação deverão ocorrer “preferencialmente” em outro horário que não o das aulas regulares. Se os estudos de recuperação forem atendidos por outro professor, o plano de trabalho deve ser acordado e acompanhado pelo professor da turma.

Assim, sempre na perspectiva de que o aluno aprenda, a escola poderá apresentar um plano de estudos para ser desenvolvido inclusive no período das férias escolares. No reinício das aulas o aluno será avaliado nas suas condições de promoção para a série/ano seguinte, nos termos do Regimento Escolar.

O Parecer CEED nº 740/1999 evidencia a necessidade desses estudos fazerem parte do processo de aprendizagem do aluno durante o ano letivo, bem como orienta procedimentos à escola, destacando a necessidade de mais tempo e local para esse atendimento, como registra:

Os estudos de recuperação têm como objetivo auxiliar o aluno a dirimir as dúvidas e superar as dificuldades surgidas no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Estes estudos de recuperação, sempre organizados pela escola, poderão ser realizados de forma individual ou coletiva, não necessariamente em sala de aula, porém em qualquer outro ambiente dentro ou fora do estabelecimento, dependendo do espaço disponível, sempre acompanhados pelo professor.

[...]

Se o fundamental é a superação das lacunas na aprendizagem, poderá a escola ainda oferecer ao aluno, entre os períodos letivos, oportunidade de superação destas dificuldades. Considerando as diferenças individuais dos alunos e a diversidade das causas determinantes de situações de recuperação, é de se esperar que o tempo de duração destes estudos varie de acordo com a construção do conhecimento de cada aluno. [grifos nossos]

Assim, faz-se necessário que as escolas revisem suas práticas, seu Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar, adequando-os ao que hoje expressam, de forma muito clara, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 48, V), no que se transcreve:

“- oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar.” [grifo nosso]

Para que se concretizem os procedimentos didático-pedagógicos pró-aprendizagem dos alunos, é fundamental também que se proporcionem programas de formação de professores e condições efetivas para o atendimento aos alunos em tempo suplementar.

3.6 – Frequência escolar e aprendizagem

Em relação a Lei que a antecedeu, a LDBEN, amplia a exigência da frequência escolar, relacionando-a diretamente com a aprovação do aluno, conforme dispõe, no inciso VI do artigo 24: “- o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, **exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;**” [grifo nosso]

Nesta perspectiva, a Lei trata da frequência à escola, não só pelo elevado percentual exigido para aprovação (75%), mas especialmente por não vincular a reprovação ao aproveitamento, mas à frequência. Tal medida impõe à escola maior responsabilidade com a aprendizagem dos alunos frequentes e não isenta a família da sua função de acompanhamento permanente do desempenho escolar dos filhos. Cabe, no entanto, à escola manter a família informada, promovendo reuniões sistemáticas com os responsáveis pelos estudantes. Quanto à frequência na educação infantil (pré-escola) a LDBEN alterada pela Lei federal nº 12.796, de 04 de abril de 2013, prevê 60% de frequência.

A Lei ao não vincular a frequência ao aproveitamento, o fez na perspectiva de que o aluno frequente não só tem o direito de aprender, mas deve aprender consideradas suas possibilidades e dificuldades, respeitadas as diferenças no conjunto da turma. Portanto, a escola deve apresentar condições efetivas de trabalho que permitam ao professor e aos estudantes vivenciarem o processo de ensino e aprendizagem no contexto da diversidade e das possibilidades pedagógicas que a legislação e as normas atuais preveem.

Destaque há que ser feito quanto ao preceito legal de zelar pela frequência do aluno à escola, estabelecido no artigo 12 e incisos VI e VII da LDBEN. Neste mesmo viés está a institucionalização, para os sistemas de ensino no Rio Grande do Sul, da Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente – FICAI.

O Plano Nacional de Educação 2014/2024 na Meta 2 propõe: “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE”. As Estratégias 2.2 e 2.3 propõem, respectivamente, pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental “**e criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos(as) alunos(as) do ensino fundamental.**”, o que por óbvio exige a frequência do aluno à escola. [grifo nosso]

O artigo 206 da Constituição Federal de 1988 determina os princípios que regem o ensino, dos quais destaca-se a “Garantia de Padrão de Qualidade” que por sua vez exige a permanência com sucesso do aluno na escola. Para tanto concorre a aplicação e o acompanhamento da Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente/FICAI que não é uma opção das escolas, dos gestores ou dos Conselhos Tutelares, mas um preceito legal a ser cumprido.

A FICAI é uma importante ferramenta para a garantia da permanência da criança, do adolescente e do jovem na escola, como instrumento indutor da qualidade a partir do resgate do aluno infrequente. Além disso, contribui para que se crie uma cultura de valorização da presença do aluno na escola. (Indicação CEED nº 42/2013).

Este Colegiado, ciente da importância da frequência do aluno emite a Resolução CEED nº 233, de 26 de novembro de 1997, que “Regula o controle da frequência escolar nos estabelecimentos de educação básica nos níveis fundamental e médio, do Sistema Estadual de Ensino” instituindo “[...] as atividades complementares compensatórias de infrequência, a serem desenvolvidas no decorrer do ano letivo”. Estas atividades são presenciais e têm a finalidade de “[...] compensar estudos, exercícios ou outras atividades escolares das quais o aluno não tenha participado em razão de sua infrequência.”

No presente Parecer reafirma-se o direito à permanência e ao sucesso do aluno na escola estabelecendo que essas atividades sejam desenvolvidas de forma presencial, com planejamento próprio, a partir da compatibilização dos conhecimentos trabalhados nos planos de estudos com o correspondente período de infrequência dos alunos, cuja finalidade é construir os conhecimentos necessários para a continuidade de sua vida escolar. Não se trata de mera recuperação de faltas, mas de uma nova oportunidade para que o aluno infrequente retome os seus estudos com possibilidades de acompanhamento do ritmo da turma da qual se distanciou pelas ausências.

Conforme Resolução CEED nº 233/1997, artigo 6º, as atividades complementares compensatórias de infrequência, oferecidas no decorrer do ano letivo, “[...] serão presenciais, sendo registradas, pela instituição de ensino, em listas de controle específicas, em que se fará menção às datas e ao número de faltas do aluno a que correspondem.”

As Atividades Complementares Compensatórias de Infrequência, **direito do aluno**, devem estar consignadas no Regimento Escolar, ter registro próprio e seu planejamento e

execução devem ser orientados e acompanhados pela equipe diretiva de cada escola, implicando organização das mantenedoras e das escolas para esta oferta.

4 – Planejamento Curricular: Projeto Político-Pedagógico, Planos de Estudos/Atividades, Planos de Trabalho e Regimento Escolar

A LDBEN no artigo 12 e incisos define as incumbências dos estabelecimentos de ensino, tendo por referência as normas comuns da educação e dos seus respectivos sistemas e estabelece como responsabilidade das escolas elaborarem sua “Proposta Pedagógica”, bem como “velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente”.

Assim, todo o estabelecimento de ensino deverá construir seu Projeto Político-Pedagógico/PPP que ultrapassa a dimensão de uma proposta por se tratar de uma ação intencional, com sentido explícito e fruto de decisão coletiva, por meio de processo participativo que conte não só com os professores, mas com toda a comunidade escolar, tornando este documento resultado de uma reflexão que contemple os objetivos e interesses de todos os sujeitos sociais com ele comprometidos.

O PPP tem duas dimensões que resultam da tomada de decisão dos sujeitos responsáveis pela sua concretização. A política que envolve o compromisso da educação com interesses coletivos como a formação do cidadão crítico e participativo, responsável e comprometido que atuará individual e coletivamente na sociedade em que vive e a pedagógica onde se explicitam as ações educativas intencionais da escola necessárias ao processo de construção do conhecimento como fundamento da formação do sujeito social. Assim, a "dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (Saviani, 1983, p. 93)¹⁷.

Autores como Veiga (2001, p. 11)¹⁸ definem diferentes características que devem estar presentes em um Projeto Político-Pedagógico, quais sejam:

- a) ser processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão;
- f) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- g) ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- h) ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
- i) ser construído continuamente, pois como produto, é também processo.

O Projeto Político-Pedagógico serve de base para a construção do Regimento Escolar, bem como para a construção dos Planos de Estudos e, no caso da educação infantil, Planos de Atividades. Os Planos de Estudos/Atividades são expressão concreta do Projeto Político-Pedagógico e organizam as atividades, conceitos e conteúdos em tempos e espaços escolares.

¹⁷ SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.

¹⁸ VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

Constituem-se em expressão clara dos objetivos a serem trabalhados, como, quando e em quanto tempo serão desenvolvidos.

De acordo com atos expedidos por este Colegiado os Planos de Estudos devem expressar em seus objetivos a amplitude e profundidade com que serão desenvolvidos cada um dos componentes curriculares, por meio de ementa, programa, plano didático-pedagógico ou outra forma de apresentação. O conjunto dos componentes curriculares das diferentes áreas do conhecimento devem guardar relações significativas entre si sendo a carga horária destes componentes distribuída de forma semanal, mensal, bimestral, anual, global ou outra, sempre de acordo com a forma peculiar de organização das escolas.

A Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que “Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” no Art.8º afirma:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens 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.

Na educação infantil, observada a especificidade de sua organização, os Planos de Atividades devem explicitar a articulação entre as diversas áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã em contexto lúdico e prazeroso, estimulando o desenvolvimento das diferentes formas de linguagem e criatividade infantil.

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010, afirma o Regimento Escolar como documento que:

[...] trata da natureza e da finalidade da instituição; da relação da gestão democrática com os órgãos colegiados; das atribuições de seus órgãos e sujeitos; das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, e a mobilidade do escolar; e dos direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, técnicos, funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e função das suas instâncias colegiadas.

Assim, o Regimento Escolar para as diferentes etapas da educação básica, conforme já normatizado por este Conselho, é o documento que expressa e dá concretude ao Projeto Político-Pedagógico e à ação educativa a ser desenvolvida pela escola. Discutido e aprovado pela comunidade escolar e conhecido por todos, deve estar em consonância com a legislação e as normas educacionais, bem como as orientações e definições da respectiva entidade mantenedora.

5 – Considerações Finais

O presente Parecer ao fazer uma releitura de aspectos da LDBEN e das Diretrizes Curriculares Nacionais a partir das novas normatizações nacionais trouxe à tona inúmeras disposições consignadas em Lei e possibilidades que ainda precisam ser praticadas no Sistema Estadual de Ensino.

Para tanto, revisou conceitos e concepções, trabalhou princípios e finalidades tendo como paradigma uma educação voltada para uma sociedade em constante movimento e transformação, onde o conhecimento é um desafio permanente e se coloca como centralidade na vida do sujeito. Do sujeito ser “histórico e inacabado” e sempre pronto a aprender. (Paulo Freire)

A responsabilidade e o compromisso com a educação de nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos está presente em todo o documento e principalmente quando trata o conhecimento como descoberta, desvelamento e em constante construção, destacando o importante papel que desempenham os professores e a escola nesta construção e na formação do sujeito, sem desconhecer a complexidade do ato de ensinar/aprender, em uma conjuntura como a educacional brasileira, cuja sociedade se constitui por profundas desigualdades sociais e econômicas.

Repensar os territórios da escola e suas funções, bem como valorizar o tempo de dedicação dos profissionais da educação às diferentes atividades pedagógicas são quesitos fundamentais para uma educação de qualidade.

Com o objetivo de aproximar a normatização da realidade escolar, dos segmentos da comunidade educacional e dos gestores da educação estas diretrizes gerais serão balizadoras da gestão pedagógica e política da educação para o Estado do Rio Grande do Sul.

A partir destas Diretrizes Gerais para a Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino serão emitidas as diretrizes específicas para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, suas modalidades e formas diferenciadas de atendimento da educação básica.

No cumprimento de sua função normatizadora o Conselho Estadual de Educação pretende dar um novo passo em direção à construção de uma educação mais humana e inclusiva, visando à efetivação e concretização do direito à educação de qualidade para todos.

Em 10 de julho de 2015.

Maria Otilia Kroeff Susin – relatora

Angela Maria Hubner Wortmann – relatora

Neusa Teresinha Machado Salaberry – relatora

Aprovado por maioria na Sessão Plenária de 22 de julho de 2015, com o voto contrário do Conselheiro Hilário Bassotto.

Cecilia Maria Martins Farias
Presidente