

Desafios e reflexões sobre turmas de aceleração da aprendizagem no Distrito Federal

 Gilvan Charles Cerqueira de Araújo*

O modelo de ensino adotado pela maior parte dos países ao redor do mundo é da seriação do processo de aprendizagem, recurso este desenvolvido ao longo de séculos de recuos e avanços de métodos, teorias, propostas, realidades, situações e adaptações educacionais (KOCH; HANFF; BARBOSA, 2002; HONDA, 2007; GDF, 2002; GDF, 2013b). E, dentre todas estas variáveis surgem iniciativas, subsidiadas por leis e projetos de maior ou menor alcance social, que buscam diminuir a quantidade de jovens e crianças que não conseguem alcançar, com suas faixas etárias, a série ou ano que lhe seriam correspondentes no sistema seriado educacional vigente no Brasil.

Ainda há na literatura acadêmica uma lacuna em relação às referências sobre projetos de correção da distorção idade/série, principalmente sobre os anos finais do Ensino Fundamental, sendo comumente encontrados trabalhos de cunho teórico/metodológico e de prática de ensino sobre os anos iniciais

– também chamado de Ensino Fundamental I, em algumas ocasiões.

Este relato de experiência, fundamentado com referências documentais e bibliográficas, foi elaborado com o objetivo de apresentar argumentos a respeito das turmas de aceleração do Distrito Federal. Em específico, trata-se de uma análise docente cotidiana e, em certa medida, teórica sobre turmas dos anos finais do Ensino Fundamental contempladas pelo projeto de Correção da Distorção Idade/Série do DF (CDIS) do Centro de Ensino Fundamental (CEF) Dra. Zilda Arns, localizado no Itapoã, uma das regiões administrativas do quadrante Norte do Distrito Federal.

Contextualização

O CEF Zilda Arns dispõe de um projeto de aceleração escolar há alguns anos. Nesse período, o projeto já recebeu diversos nomes, como CDIS (Correção da Distorção Idade/Série) e DIA (Distorção Idade/Ano). Em 2015,

* Gilvan Charles Cerqueira de Araújo é professor de Geografia no CEF Dra. Zilda Arns – CRE Paranoá – SEEDF, e doutorando em Geografia pela Unesp, Rio Claro-SP.

foram seis turmas que integraram essa iniciativa, três no horário matutino e três no vespertino; na manhã foram duas de 7º ano (M e N) e uma de 6º ano (N); no período da tarde foram três 6º anos (K, L e M).

A idade dos alunos varia entre 13 e 15 anos incompletos, nas duas seriações da aceleração. O intuito do projeto era proporcionar aos jovens uma oportunidade de voltarem à série correspondente à sua idade. Para que este objetivo fosse alcançado ao longo do ano letivo, houve a realização de atividades do núcleo tradicional de ensino e iniciativas complementares, mais alternativas, voltadas especificamente para o público do projeto. Ao final do ano letivo os discentes poderiam avançar até dois anos do sistema seriado.



Figura 1: CEF Zilda Arns, Itapoã/DF
Fonte: <http://www.cefzildaarns.com.br/>



Figura 2: CEF Zilda Arns, Itapoã/DF
Fonte: <http://www.cefzildaarns.com.br/>

Assim, tendo como referência esses aspectos gerais das turmas de correção da distorção idade/série, de acordo com o aproveitamento dos alunos, no caso do 6º ano, estes poderão chegar até o 8º ano, e em relação àqueles matriculados no 7º ano, poderão chegar até o 9º ano. De acordo com a normativa do CDIS, de 2013, a organização destas turmas deve seguir alguns parâmetros, tais como:

Para a formação de turmas deverão ser observados os seguintes critérios:

- estudantes que tenham 2 (dois) anos ou mais de defasagem da série/ano em relação à idade; entre 13 (treze) e 17 (dezesete) anos;
- as turmas serão compostas por no mínimo 25 (vinte e cinco) e no máximo 30 (trinta) estudantes para a área urbana e no mínimo 20 (vinte) e no máximo 30 (trinta) estudantes para a área rural;
- autorização da Coordenação de Organização do Sistema de Avaliação e Oferta Educacional, considerando aspectos relacionados ao espaço físico e quantitativo de estudantes nas Unidades de Ensino;
- autorização expressa dos pais para participação dos estudantes nas turmas de correção;
- as unidades escolares que apresentarem o maior número de estudantes em defasagem idade/série deverão, obrigatoriamente, formar turmas de correção da distorção idade/série. Cada Unidade Escolar poderá formar no máximo seis turmas, sendo três por turno;
- A formação de turmas será de acordo com a série de origem do estudante. (GDF, 2013b, p. 34).

A respeito especificamente das séries, da organização de carga horária e dos demais detalhes do CDIS, há um decreto regulador, de 2002, que traz alguns outros detalhes que normatizam as condições necessárias para a implementação destas ações nas instituições de ensino da rede pública do Distrito Federal:

Segundo nível – destinado aos alunos das séries finais (5ª, 6ª e 7ª), com objetivo de acelerar seus estudos até dois anos, permitindo alcançar, no máximo, a 1ª série do ensino médio, num período de 1 (um) ou 2 (dois) anos.

A matriz curricular das Classes de Aceleração - Séries Finais - prevê seis horas-aula diárias com duração de 50 minutos, totalizando 25 horas por semana e 1.000 horas anuais. A distribuição

da carga horária semanal por componente curricular pode ser visualizada no anexo I deste parecer. Segundo o Programa de Aceleração da Aprendizagem, o registro do rendimento escolar, “dar-se-á bimestralmente, por meio de relatórios objetivos individuais, dispensando menção/nota classificatória após análise do desenvolvimento global do aluno”. Caberá ao Conselho de Classe indicar, ao final do ano letivo, a série que o aluno está apto a cursar (GDF, 2002, p. 2).

Tanto a orientação normativa que rege o CDIS, como o decreto que regula as ações pedagógicas do mesmo são amparados pelo regimento escolar do DF, no qual, em sua seção II – Do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, trata da questão:

Art. 114. A verificação do rendimento escolar observa os seguintes critérios: I - avaliação formativa, processual, contínua, cumulativa, abrangente, diagnóstica e interdisciplinar, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os fatores quantitativos

do desempenho do aluno; II - aceleração de estudos para aluno com defasagem idade-série; (SEEDF, 2006, p. 43).

Do mesmo modo, a garantia à oferta de turmas de aceleração da aprendizagem fica resguardada por tal regimento: “Art. 278. Os alunos do Ensino Fundamental com defasagem em dois anos ou mais de escolaridade são atendidos em Classes de Aceleração de Aprendizagem.” (SEEDF, 2006, p. 70).

No que tange à distribuição da carga horária, as turmas de CDIS tem por objetivo seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no sentido de dividi-la em eixos integrados, por disciplinas correlatas. Assim, percebe-se esta opção no caso das Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia e Projeto Diversificado), Ciências Naturais e suas Tecnologias (Ciências da Natureza e Matemática) e dos Códigos de Linguagem (Português e Inglês) e, em outra repartição, da Educação Física e Artes. O detalhamento desta distribuição pode ser observado no quadro abaixo:

Áreas de Conhecimento	Componente Curricular ¹	Hora/Aula do Estudante	Hora/Aula do Componente	Hora/Aula do Professor	Carga Horária do Professor
Linguagens	Português	6h	18h	27h	40h
	Inglês	3h	9h		
Matemática e Ciências da Natureza	Matemática	6h	18h	27h	40h
	Ciências	3h	9h		
Ciências Humanas	História	3h	9h	24h	40h
Linguagens	Geografia	3h	9h		
	PD	2h	6h		
	Educação Física	2h	12h ²	12h	20h
Linguagens	Arte	2h	12h ²	12h	20h

(GDF, 2013b, p. 41).

As prerrogativas do projeto CDIS do Distrito Federal já pressupõem entrelaçamento e contextualização da grade curricular no âmbito das turmas de aceleração. Deste modo, os professores responsáveis por duas áreas de conhecimento em sua grade de aulas com as turmas são respaldados por este embasamento, contribuindo para que o campo de diálogo entre as áreas seja possível, e explorado ao máximo em seu dia-a-dia na sala de aula. Essa linha de reflexão abrange não apenas a proposta do CDIS, mas o currículo da SEEDF como um todo, podendo ser visualizada na seguinte passagem de um dos documentos que regem as diretrizes curriculares das escolas desta rede:

O currículo do Ensino Fundamental é formado por uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo devem ser definidos pelo sistema de ensino e pelas unidades escolares para complementar e enriquecer o currículo, garantindo a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades. (GDF, 2013a, p. 37).

É por acaso que o termo “contextualização” é utilizado na normativa do CDIS do Distrito Federal. Pontuschka (2000) e Honda (2007) teorizam sobre a construção do conhecimento de acordo com os espaços-tempos, e no âmbito do ensino geográfico e histórico, como é o caso da prerrogativa bidocecente do CDIS, há uma oportunidade única de alinhar tais elementos, assim como nas demais áreas docentes correlatas do projeto. Há, assim, tanto a prerrogativa legal que rege o projeto, como também a necessidade de um esforço dos profissionais de educação para se dedicarem ao trabalho com essas turmas específicas, devido à demanda presente tanto nas diferentes áreas de conhecimento pelas quais são responsáveis, como também no esforço em lançar mão de uma linguagem adequada a um público habituado em encontrar diversos obstáculos em seu aprendizado.

Esta situação fica ainda mais clara quando recorremos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quando a mesma diz que: “[...] b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso

escolar” (BRASIL, 1996, p. 3). Portanto, a própria lei que rege as orientações e normatizações gerais do ensino no Brasil prevê, dentro da realidade do país, a necessidade de se elaborar estratégias de acompanhamento para os discentes que não consigam manter-se nesta organização, seguindo, de acordo com sua idade, a série correspondente.

O exercício a ser efetuado é o de tradução, seja dos conteúdos tradicionais, seja da realidade cotidiana dos alunos perante as diretrizes curriculares exigidas pelos programas educacionais (ARAÚJO, 2013; 2015). E, além disso, como sugerem Costella (2008) e as propostas do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2013a), é preciso localizar na escola os elementos representacionais de relevância simbólica do seu público-alvo, pois muitas vezes essa comunidade estudantil já possui uma referência anterior – mesmo que de forma inconsciente –, sendo necessário dar um passo adiante e ir em direção aos conteúdos, à ambientação escolar e ao aprendizado formal, mas sem deixar de lado essas referências aos quais os mesmos estiverem relacionados ou interligados.

É necessário contextualizar, traduzir e adaptar toda a carga curricular, ao mesmo tempo em que se entrelaçam propostas dos mais diferentes tipos. Esse é o trabalho que todo professor deve estar disposto a realizar, não apenas aquele que desenvolve sua rotina em turmas de correção da distorção idade/série, mas todo profissional da educação em geral.

Os desafios das turmas de aceleração da aprendizagem

Entre a idealidade da norma e as singularidades do cotidiano, elevam-se aspectos que superam o escopo legal e teórico do projeto proposto para esses alunos. A diversidade dos alunos do CDIS é imensurável: históricos de vida, problemas disciplinares, questões de baixo rendimento escolar, alguns com passagens policiais por conta de pequenos delitos e similares, baixa autoestima e estigma pela defasagem escolar, dentre outros. O desafio para os profissionais envolvidos com essas turmas é diário e constante, sendo necessária uma dose considerável de paciência no agir, criatividade no ensino-aprendizagem e aporte dialógico.

Muitas vezes, são designadas funções aos docentes que vão além do ato de ministrar aulas. A carga de problemas da história de vida de cada um dos alunos dessas turmas impacta diretamente em cada escolha diária do trabalho do professor, como por exemplo, a questão da multirrepetência, os estigmas de fracasso escolar destes alunos, e problemas extraclasse como drogas e brigas familiares. Enfim, “Ao analisarmos o rol de responsabilidades, concluímos que o maior peso de atribuições foi destinado aos professores com incumbência de solucionar o fracasso.” (KOCH; HANFF; BARBOSA, 2002, p. 31).

De igual maneira, há uma sobrecarga para o corpo gestor das escolas que implementa as turmas de aceleração da aprendizagem, pois, tanto normativamente como cotidianamente, há questões que extrapolam a referência atual presente nos planos, leis e propostas dessas turmas no ambiente escolar. O resultado dessa situação de distanciamento entre a idealidade e a realidade é que a empreitada de levar adiante o projeto de aceleração escolar, muitas vezes, fica nas mãos do esforço coletivo de professores, gestores, alunos e comunidade escolar.

Dois pontos são passíveis de aprofundamento em relação ao recorte específico das turmas de aceleração do Distrito Federal, e do CEF Dra. Zilda Arns em particular. A primeira problemática a ser destacada no cotidiano das turmas de aceleração é a própria realidade social que as costumam cercar. Normalmente as escolas e os centros de ensino que recebem projetos de correção da distorção da idade/série estão localizados em regiões periféricas e com alta vulnerabilidade social, e é justamente destas comunidades que advém o corpo discente de suas turmas, trazendo consigo muito mais que a defasagem no aprendizado como resultante da sua distorção de idade perante o sistema seriado. A complexidade dos alunos, caso a caso, é muito maior do que pressupõem as próprias normas que regem e normatizam as propostas de aceleração escolar.

Outro ponto que chama a atenção – não apenas em relação ao CDIS, mas a todos os projetos de aceleração – é a rarefação das fontes de referência que possam servir de suporte para um melhor

desenvolvimento didático e pedagógico das turmas. Além disso, há pouca evidência dos problemas de natureza mais cotidiana, das rotinas de trabalho e do dia-a-dia enfrentado pelos professores e gestores de CDIS como, por exemplo, os conflitos aluno-aluno, aluno-professor, aluno-gestor e toda uma gama de condicionantes e situações que extrapolam as salas de aula destas turmas.

Por estas razões, um dos aspectos mais interessantes sobre a existência dos projetos de aceleração escolar é o surgimento de discussões sobre o próprio modo de organização do sistema de ensino-aprendizagem utilizado em massa nas redes escolares do Brasil: o da seriação. Em síntese, essa forma de organização pode ser questionada com respeito à fidedignidade da correspondência entre a série de um aluno e o desenvolvimento específico de seu aprendizado, levando em conta sua historicidade e individualidade.

A contradição fica mais evidente quando as próprias normas se dispõem a valorizar os espaços-tempos (a contextualização do ensino) dos alunos, mas, por outro lado, não desconstruem o sistema de modelo seriado que perpassa toda a estrutura educacional e que afeta inclusive as iniciativas de organização do trabalho pedagógico (OTP) que objetivem superar esses problemas: “A organização do trabalho pedagógico pressupõe um caráter diferenciado na organização do espaço/tempo escolar.” (GDF, 2013b, p. 18).

Neste sentido, a OTP das turmas de aceleração se coloca como a mediação para a questão da seriação, abrindo a brecha para uma reflexão mais profunda sobre o tema das divisões dos conteúdos, das organizações dos currículos, e de todo o sistema educacional brasileiro: “O objetivo principal é o de que os estudantes, por meio de aprendizagens significativas, estejam em condições de dar prosseguimento aos seus estudos/aprendizagens, permitindo assim, a inserção desses na série correspondente à idade.” (GDF, 2013b, p. 18). Observa-se que o diálogo entre as diferentes disciplinas e áreas não apenas é uma alternativa como também se coloca como uma necessidade para os alunos da aceleração – particularmente devido aos seus históricos escolares de dificuldade na aprendizagem nas áreas

específicas do escopo temático do ensino, e também nas correlações existentes e possíveis entre essas áreas da aprendizagem escolar:

Os princípios da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são condições fundamentais na construção metodológica. Possibilitam que a vivência da realidade possa ser inserida nas experiências cotidianas da sala de aula, articulando conhecimentos, saberes e valores, buscando a superação da fragmentação muitas vezes encontrada nos currículos escolares. A transversalidade, enquanto princípio metodológico, permitirá que conhecimentos, saberes e valores, possam passar o conjunto dos conteúdos curriculares e as práticas vivenciadas no cotidiano, interconectando-se em uma rede infinita de possibilidades. Assim, a sala de aula deve ser um espaço vivencial de experiências, mediado pelos saberes e valores presentes na comunidade educativa. Desta forma, os conhecimentos ganham potencialidade de se tornarem significativos para educando e educador. (GDF, 2013b, p. 22).

Segundo a legislação específica do Distrito Federal sobre estas turmas, há a questão da importância da coletividade no planejamento do trabalho pelos professores do projeto CDIS: "O planejamento coletivo envolve não só professores, mas também, coordenadores e outros profissionais da Unidade Escolar, e possibilita assim, olhares diferentes sobre cada estudante, contribuindo para a concepção de novas estratégias de intervenção pedagógica." (GDF, 2013a, p. 24). Conforme visto na distribuição da carga horária, mais que uma orientação, esta prerrogativa deve fazer parte do cotidiano da equipe, para que os resultados alcançados correspondam ao esforço despendido na atuação decorrente destes planejamentos.

Os demais pontos que podem ser destacados como problemáticas vigentes na rede pública de ensino – agravados de certa maneira nas turmas de aceleração – são: a falta de um material didático específico, a dificuldade de acompanhamento psicopedagógico integral e direcionado para os alunos destas turmas, a formação inicial e continuada para os professores e gestores vinculados ao projeto, dentre outros.

Sobre a especificidade da montagem da equipe do CDIS há a questão da falta de interesse por parte dos professores em relação ao projeto: seja pelo estigma dos

alunos do projeto; pela singularidade da grade em bido-cência; ou pela falta de incentivo por parte dos órgãos de gestão, que deixam de fortalecer a procura pelas carências de trabalho nestes projetos, dentre outros. Ao longo do projeto, esses fatores acabam por dificultar o trabalho coletivo de forma perene, sendo necessárias intervenções e adaptações durante o processo. Em outras palavras, no que se refere ao respaldo normativo já existe um substrato fundamental e significativo a respeito das turmas de aceleração de aprendizagem. O próximo passo é efetivar concretamente todos os aspectos presentes nas alíneas de tais normas, programas e projetos.

Exemplificações da prática pedagógica

É possível elencar algumas das principais iniciativas efetuadas pelos professores, pelo corpo gestor e por demais profissionais da educação envolvidos no projeto de correção da distorção idade/série no CEF Dra. Zilda Arns. A seguir estão algumas dessas iniciativas, que são colocadas em prática no dia-a-dia das turmas de aceleração da escola:

- o primeiro ponto a ser destacado é o diálogo entre as áreas, característica proveniente da proposta bidocente. Deste modo, é preciso que a lateralidade existente entre Geografia e História, Ciências e Matemática, Português e Inglês, Artes e Educação Física seja superada, demonstrando aos alunos que seus objetos, muitas vezes, estão correlacionados, e que, ao buscar ambos, os conhecimentos a respeito de particularidades fáticas ou de totalidades fenomênicas destas áreas do saber e do cotidiano vivido podem caminhar juntos;
- uso de novas linguagens, instrumentos e recursos didáticos. Imagens, vídeos, atividades em grupo, saídas de campo e atividades extraclasse são alguns dos pontos a serem investidos na dinamização não apenas com as turmas de aceleração, mas com todo o cenário educativo contemporâneo. Concomitantemente a essa situação há a busca pela contextualização constante dos conteúdos e das vivências da sala de aula para a realidade dos alunos, o constante e necessário exercício de tradução do saber escolar para a vida dos discentes. Como exemplos dessa iniciativa há os anexos I, II e III, que são propostas de atividades integradas entre História e Geografia, e interdisciplinares com alunos das turmas de aceleração do CEF Dra. Zilda Arns;

- o acompanhamento dos alunos juntos aos pais ou responsáveis, estratégias para estímulo e motivação dos discentes por parte dos professores e gestores. Em conjunto com essas medidas há, para casos mais específicos, um trabalho mais próximo com as questões psicológicas, com encaminhamentos por problemas com drogas, com gravidez e com assuntos domésticos (conflitos entre os responsáveis e os alunos, por exemplo), e o desenvolvimento de atividades de natureza esportiva, socioeducativa, cultural, etc.;

- num estágio superior da experiência docente, e também de gestão, das turmas de CDIS há a procura de melhorias em nível local nas escolas em que são instalados, e nas esferas regional e nacional, ou seja, nas normativas que regulam esses programas e projetos de modo a revisita-los, atualizá-los e aproximá-los da realidade do público-alvo que os mesmos buscam atender em suas proposições. Por esta razão, a formação continuada e o aprofundamento teórico dos professores são fundamentais para que cada vez mais as turmas de aceleração possuam maior sucesso em seu propósito.

A seguir descrevemos as atividades constantes em anexo a este estudo, em suas rotinas de aplicação:

I - Estado, Povo, Território e Nação (7º anos): nesse exercício a proposta era, após a apresentação teórica de conceitos e temas da aula de História e Geografia, que os alunos criassem as características de um Estado Nacional próprio, com seus símbolos, heróis, hino, território, brasão e demais características.

II - Avaliação Integrada (7º anos): em todas as avaliações de final do ciclo bimestral houve um esforço de correlacionar, dialogicamente, os temas tratados nas disciplinas de História e Geografia, de modo a evidenciar para os alunos a proximidade entre estes campos do saber. Tal prática se tornou possível a partir do segundo bimestre, impactando positivamente no rendimento dos discentes não apenas nessas, mas em avaliações similares.

III - Demografia (Evolução Taxa de Natalidade, 6º anos): essa atividade prática, intra e extraclasse, teve como

objetivo transpor para a realidade os dados visualizados no tema correspondente. Para isto foram utilizados materiais reciclados, trabalho em grupo, colaboração com outros professores e exposição dos resultados para a comunidade escolar.

Outras atividades foram desenvolvidas, tais como seminários, produção textual, colaborações coletivas em atividades escolares, etc. E, além destas iniciativas, houve o auxílio de programas como o Segundo Tempo – organizado pelo Colégio Militar de Brasília e o Ministério do Esporte –, houve atendimento pela Escola Integral na unidade ensino Dra. Zilda Arns, além de visitas ao Planetário de Brasília, ao CCBB e ao Parque da Cidade. Outros esforços internos e externos à escola são fundamentais para o alcance do aprendizado e do resgate da vontade e da valorização dos estudos por parte dos alunos, um objetivo muito maior e mais amplo que apenas a correção da distorção idade/série.

Considerações Finais

Este texto é um esforço de um professor que envereda como pesquisador. Optar pelo caminho do ensino e da pesquisa não é algo de fácil desenvolvimento, devido às demandas de ambas as esferas, que se correlacionam em muitos aspectos, mas que possuem muitas falhas e lacunas em sua comunicação. No entanto, há movimentos de aproximação e de questionamento, pois existe uma polifonia teórica incomparável com períodos precedentes, e é preciso estar disposto para ouvi-las e levá-las para a prática diária do processo de ensino-aprendizagem. Isso é, sem dúvida, um desafio constante.

Por fim, mantendo a consciência que há uma discussão maior acerca do questionamento do próprio sistema atual de seriação do ensino, esperamos oferecer com este relato proposições que favoreçam o avanço não apenas das demais experiências em turmas de correção da distorção idade/série, mas também de novos horizontes, que possam vir a transpor todos os obstáculos através do compartilhamento de vivências e experiências em sala de aula e de demais estudos e pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, G. C. C. A Presença de uma Premissa Categórica: a espacialidade nos conceitos-chave do pensamento geográfico. In: Gilvan Charles Cerqueira de Araújo; Nathan Belcavello de Oliveira; Sidemar Alves da Silva Kunz. (Org.). Elementos de Teoria do Espaço Geográfico. Brasília: ACLUG, 2013.
- _____. A Espacialidade do Ser em sua Escrita e Leitura. In: Saberes (Natal), v. 1, p. 111-143, 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- COSTELLA, Roselane Zordan. O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). Parecer n.º 193/2002-CEDF. Aprova o Programa de Aceleração da Aprendizagem para as Escolas Públicas do Distrito Federal. Brasília: SEEDF, 2002.
- _____. Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Finais. SEEDF: Brasília, 2013a.
- _____. Orientações Pedagógicas para a Correção da Distorção Idade/Série da Rede Pública de Ensino. SEEDF: Brasília, 2013b.
- HONDA, Katia Morinaga. Um estudo sobre os determinantes do atraso escolar. Dissertação de Mestrado em Economia Aplicada. USP: Ribeirão Preto, 2007.
- KOCH, Maria Zenir; HANFF, Beatriz Bittencourt; BARBOSA, Raquel. Classes de Aceleração: “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão. Ponto de Vista (UFSC), Florianópolis, v. 3/4, p. 27-46, 2002.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia, representações sociais e escola pública. Terra Livre, São Paulo, n.15, p.145-154, 2000.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEEDF). Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. - 4. ed. - Brasília; Subsecretaria de Educação Pública, 2006.

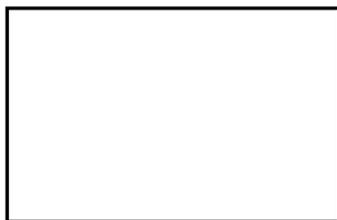
APÊNDICE I - Atividade Integrada (7º ano) Estado, Povo, Território e Nação

ESTADO NACIONAL

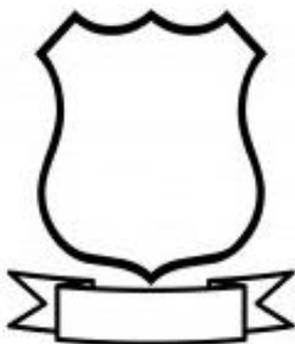
Nome: _____

Capital: _____

Bandeira



Brasão



Trecho do hino (duas ou quatro estrofes):

Território

Governo (tipo): _____

Líder: _____

Área: _____

Moeda: _____

PIB: _____

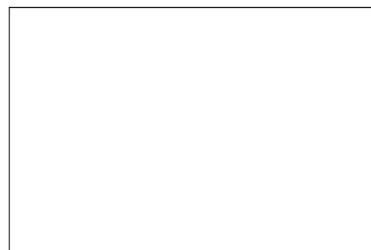
Clima: _____

Estados: _____

Nº de cidades: _____

Fronteiras: _____

Descrição



População: _____

Homens: _____

Mulheres: _____

Expectativa de vida: _____

IDH: _____

Outras informações

Heróis Nacionais: _____

Data de descobrimento

(Independência): _____

APÊNDICE II - Atividade Integrada. Tese Bimestral (7º ano)

1) A Reforma e a Contra-Reforma foram movimentos históricos da Igreja católica e protestante que surgiram:

- a) antes do Renascimento
- b) depois do Renascimento
- c) anos do Iluminismo
- d) durante a Idade Média

2) Isaac Newton, representado na figura abaixo sobre a descoberta da gravidade, fez parte do grupo de intelectuais do Iluminismo, que também pode ser tratado do alenteu Aufklärung como:



- a) Esclarecimento
- b) Esclaramento
- c) Socrismo
- d) Pensamento

3) Os bens duráveis são aqueles que são produzidos para serem utilizados por muito tempo, possuindo um valor maior que os bens não duráveis. Um bom exemplo de bem durável é:

- a) um par de chaves
- b) uma cesta de frutas
- c) um carro
- d) peças de vestuário

4) Observe a figura abaixo, e responda o que ela representa:



- a) ao petróleo e seus derivados
- b) o gás bóvio
- c) a hidroeletricidade
- d) n.d.a

5) O Brasil fez parte de qual Revolução Industrial?

- a) 1ª Século XVIII
- b) 2ª Século XIX e início do século XX
- c) 1ª Década de 30 a 60 do século XX
- d) 4ª Final do século XX e início do XXI

6) A Revolução Verde na agricultura brasileira, foi caracterizada por:

- a) trazer inovações tecnológicas, científicas e genéticas para o campo
- b) não trazer inovações tecnológicas, científicas e genéticas para o campo
- c) por aumentar a cor verde dos alimentos dos supermarchados
- d) não ter nenhum impacto na sociedade brasileira

7) A dupla francesa *Des Fous* é conhecida mundialmente com sucesso como *Technology, Strategy, One More Time* e *Get Lucky*. No refilão de várias datas a repetição, os produtores e consumo da sociedade atual são tratados. Estes temas fazem referência à:



- a) Revolução Industrial
- b) Revolução Francesa
- c) Revolução Burguesa
- d) Revolução Inglesa

8) No Estado Nacional brasileiro, uma das principais questões que prejudicam seu território são os:

- a) minifúndios
- b) latifúndios
- c) medifúndios
- d) módulos rurais

9) Brasília foi construída como sendo um símbolo da sociedade moderna, do consumo e industrial, valorizando, por exemplo, o uso de

carros para isso. Qual foi o presidente que trouxe estas ideias para a cidade?

- a) Getúlio Vargas
- b) João Goulart
- c) Juscelino Kubitschek
- d) Fernando Henrique Cardoso

10) Observe a música *Price Tag* da cantora Jessie J. e responda:

*“Parece que todo mundo tem um preço
Eu me pergunto como eles dormem à noite
Quando a venda vem em primeiro
E a verdade vem em segundo
Apenas pare por um minuto e
Sorria
Por que todos estão tão sérios,
Agindo tão misteriosamente?
Você tem as sombras nos seus olhos
E seus saltos tão altos
Que você não pode nem ter um bom
Momento”*

- a) diz respeito ao consumo de água
- b) diz respeito ao consumo de produtos pela sociedade atual
- c) não diz respeito ao consumo de produtos pela sociedade atual
- d) n.d.a

(Questão extra) Explique com suas palavras o que é a agricultura e a pecuária e sua importância (mínimo 5 linhas):
